

Enero-Abril 1974

re

**Revista de  
Educación**

Acceso a la  
educación superior



CONSEJO DE REDACCION

*Presidente:*

Juan Velarde Fuertes

*Asesores del Consejo  
de Redacción:*

Directores de los Institutos  
de Ciencias de la Educación

*Director:*

Julio Seage Mariño

*Jefe de Redacción:*

Consuelo de la Gándara

---

La Dirección de la Revista no se hace  
responsable de los juicios personales de  
sus colaboradores

---



Publicación de la Secretaría General  
Técnica del Ministerio de Educación  
y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-3 (España)  
Edita: Servicio de Publicaciones del MEC  
Ciudad Universitaria  
Depósito legal: M 57/1958  
Imprime: Boletín Oficial del Estado

Números 230-231 ☆ Enero-abril 1974



# Sumario.

	<u>Página</u>
PRESENTACION	3
ESTUDIOS GENERALES	
JOSE R. DEL SOL: La selección, problema candente en la enseñanza universitaria.	5
J. SEAGE y P. de BLAS: Problemas de la expansión de la enseñanza superior. Examen comparado de algunos países.	21
DANIEL VANDEPITTE: Selección o libre acceso.	45
J. CASTEDO: La admisión de estudiantes extranjeros.	54
ESTUDIOS POR PAISES	
GONZALO JUNOY: República Federal de Alemania.	60
LUIS GARCIA DE DIEGO: España.	77
ARTURO DE LA ORDEN HOZ: Estados Unidos.	100
M. CASES: Gran Bretaña.	110
LILLEMOR KIM: Suecia.	122
IRE COMMEAU: Unión Soviética.	149
JOVAN GLIGORIJEVIC: Yugoslavia.	160
ARTICULOS CLASICOS	
Introducción.	166
FRANCISCO GINER: Notas pedagógicas.	168
Sobre la reorganización de los estudios de Facultad (1889).	172
JOSE CORTS GRAU: Nuestros pecados de omisión.	195
LUIS SANCHEZ AGESTA: Lo íntimo en la Universidad.	197
MARTIN DE RIQUER: Reflexiones sobre el examen de Estado.	199
DOCUMENTACION	
Consejo de Europa: Principios que gobiernan el acceso a la enseñanza superior.	204
OCDE: Políticas de admisión a la enseñanza postsecundaria.	210

# Sumario

Página

## ACTUALIDAD EDUCATIVA

Reuniones y Congresos. 248

Información educativa: *República Federal de Alemania*: Proyectos piloto para impulsar la reforma educativa. *España*: Nuevos altos cargos del Ministerio de Educación y Ciencia. *Francia*: Reacciones al proyecto de reforma de la enseñanza secundaria. *Irlanda*: Informe sobre la educación de adultos. *Italia*: Nuevas perspectivas en la educación de adultos. *Noruega*: Reforma de la educación secundaria. *Países Bajos*: Crisis de la política universitaria. *Polonia*: Reforma completa del sistema escolar en orden a democratizar y mejorar la enseñanza. *Suecia*: Obligatoriedad de la educación preescolar. *Organización Internacional del Trabajo*: Informe sobre problemas del empleo de graduados en Europa. 255

Estadísticas: Datos sobre la Universidad Española en el curso 1972-73. 268

## BIBLIOGRAFIA

### Notas críticas

N. GRANT: «Soviet Education».—UNESCO: «Initiatives en éducation: une esquisse à l'échelle mondiale». 287

### Noticias de libros

W. OKON y B. WILGOKA: «El proyecto sobre la evaluación de la idoneidad escolar».—M. ARTIGOT RAMOS: «La tutoría».—G. ULMANN: «La creatividad».—L. MILLET: «La agresividad».—M. V. GORDILLO: «La orientación en el proceso educativo». 291

### La educación en las revistas

J. M. MORENO: «D. Andrés Manjón y el futuro de su pedagogía: Homenaje al creador de la Escuela Activa española en el cincuentenario de su muerte».—RICARDO DIEZ HOCHLEITNER: «La familia, base de la educación».—JIM MCLORMICK: «La simulación y el juego como método de enseñanza».—JEAN CAPELLE: «Calidad y demanda social, dilema de la Universidad».—RENE SAZERAT: RDA: «Un système original d'orientation».—JOSE BOTELLA LLUSIA: «La Universidad española, en la encrucijada».—JOSE M. NIETO GIL: «La microenseñanza».—PURA VAZQUEZ: «Algo sobre educación preescolar».—OEJ: «La teleeducación en Iberoamérica».—MICHEL DEVEAUVAIS: «Problemas de costos y de salidas».—Varios autores: «La enseñanza secundaria, la formación y el empleo».—M. VALEEV: «Securing a high level for the economic education of the masses». 302

# Presentación.

La mayoría de los países, ante las consecuencias derivadas de la masificación universitaria, han optado, dejando aparte otras medidas, por establecer restricciones al acceso libre a la Universidad, principio tradicional en Europa. A este respecto, recientemente el Consejo de Europa ha presentado en su Comité de Enseñanza Superior e Investigación un proyecto de «principios que gobiernen el acceso a la enseñanza superior». Uno de estos principios dice que quienes no sean capaces de acabar los estudios superiores no deberían ser admitidos en las universidades y el tercero de ellos señala textualmente: «En lo relativo al establecimiento de condiciones de acceso a la enseñanza superior, las autoridades competentes no deberían mostrarse demasiado generosas a fin de no arriesgarse a bajar el nivel de estudios.»

Los métodos de acceso son variados según los países, pero coinciden generalmente en señalar que la enseñanza secundaria es condición necesaria pero no suficiente para entrar a la Universidad. Ciertas universidades de Estados Unidos seleccionan sobre la base de las calificaciones obtenidas en la enseñanza secundaria; las instituciones universitarias yugoslavas y japonesas exigen un examen de ingreso que tiene por finalidad verificar un cierto nivel de capacidad; determinadas universidades de otros países prefieren una reducción prefijada del número de alumnos, independientemente de si existe un número superior con méritos para ingresar (numerus clausus). Pero normalmente se suele utilizar una combinación de los métodos señalados anteriormente y de otros no citados.

La REVISTA DE EDUCACION dedica el presente número a este tema del acceso a la enseñanza superior. A través de una docena de artículos se hace un amplio examen de este problema: en primer lugar, de los aspectos que podríamos llamar generales y, en segundo, de los sistemas de acceso en siete países. De ellos, cuatro con sistemas de acceso selectivo (Estados Unidos, URSS, Yugoslavia y Gran Bretaña), dos con un sistema de numerus clausus o selección en algunas facultades (Alemania Federal y Suecia), si bien en ambos países se están experimentando sistemas generales de selección. Por último, se hace un análisis de un país de acceso libre (España).

En la sección «Documentación» se reproducen dos importantes documentos del Consejo de Europa y de la OCDE. El primero de ellos es un proyecto de declaración de principios y el segundo un estudio de las políticas de admisión a la enseñanza postsecundaria en los países de la OCDE.

# Estudios generales.

## LA SELECCION, PROBLEMA CANDENTE EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA \*

José R. DEL SOL

Rector de la Universidad de Valladolid

### 1. CALIDAD DE LA ENSEÑANZA QUE IMPARTIMOS

En este aspecto, la enseñanza de la Medicina puede servir de índice comparativo por ser la profesión más internacionalizada. En el ánimo de todos está que la enseñanza médica adolece en nuestro país de una deficiente formación práctica, y que la teórica es muy desigual, dependiendo en cualquier momento de la relación profesores-alumnos y de la calidad y, sobre todo, tesón del profesorado.

Uno de los índices más fiables de la situación sanitaria de un país es la mortalidad infantil. Según los datos tomados por Gay del trabajo de Oliveira (1971), la mortalidad infantil en España era del 38 por 100 de los nacidos vivos en 1965, una de las más altas de Europa y muy por encima de las tasas de la mayor parte de los países occidentales, en los que no llega al 20 por 100. En este trabajo se demuestra claramente que el estado de salud infantil de una comunidad depende mucho más de la renta *per cápita* que del número de médicos. Este dato no puede servir, por tanto, para evaluar la calidad de la enseñanza de la Pediatría en nuestra Facultad, ya que depende fundamentalmente de factores ajenos a ella.

Otro tanto podemos decir de la investigación. En 1973, un año de restricciones económicas para las Universidades, se compró para toda la Universidad de Valladolid un solo aparato de un coste algo superior al millón de pesetas. Respecto a sueldos y material fungible, los datos de un Departamento de Valladolid fueron los siguientes:

Gratificación para profesores adjuntos	Otro personal	G. generales	Total
24.000	36.000	30.000	90.000

\* Este artículo es una parte del trabajo que, sobre «La selección y dedicación de profesores y alumnos. Problemas candentes en la enseñanza universitaria (con una referencia especial para los estudios de medicina)», ha preparado el profesor José R. del Sol.

Lo que se pueda investigar en un Departamento con 100.000 ó 150.000 pesetas al año, no necesita aclaración. Por descontado que no sufragan ni siquiera las tesis doctorales en marcha.

En el extranjero trabajan gran número de médicos formados en España. Los alumnos hispanoparlantes han venido tradicionalmente a nuestras Facultades por no haber sido admitidos en las suyas o en las norteamericanas. Y ya después de esto, por facilidades del idioma, bajo costo de nuestra matrícula y facilidades económicas de todo tipo.

Al regresar a sus países de origen, los oriundos del área norteamericana han tenido que pasar, y han pasado, el *Foreign* en uno o varios intentos (curiosamente coincidiendo con los intentos para pasar cursos y asignaturas en nuestras Facultades) y han hecho sus rotatorios y residencias con el mismo rendimiento que los médicos formados en otros países. Hoy ejercen profesionalmente con un sólido prestigio en sus países de origen y en ningún caso se encuentran discriminados por haber estudiado en España. Todos ellos han realizado, después de la marcha de nuestro país, un intenso entrenamiento hospitalario fundamentalmente práctico.

Los alumnos españoles que, al terminar sus estudios, van al extranjero realizan, en general, una excelente labor tanto en el campo hospitalario como en el de la investigación. Admitidos hasta hace pocos años con cierto recelo en Estados Unidos, Alemania e Inglaterra, principalmente, lo son ahora sin reservas y se encuentran bien considerados. Titubean en los hospitales en los primeros días o semanas, pero rápidamente se incorporan con facilidad a sus Departamentos. Los que derivan hacia la investigación pasan horas y horas (muchas más de las que pueda haber establecido un contrato previo) en el laboratorio, aprovechando al máximo los enormes medios materiales que tienen a su disposición y que es la materialización de sus sueños. Estos suelen estar tan bien cualificados, que rápidamente reciben ofertas de nuevos contratos y hasta facilidades para quedarse en el país.

Pero tampoco estos datos pueden tomarse como índice de nuestra formación. En primer lugar, aquí sí se trata, en general, si no de alumnos de *élite*, sí, por lo menos, de buenos alumnos. Si tomamos en consideración los resultados del examen que anualmente realiza el Educational Council for Foreign Medical Graduates, de Estados Unidos, digamos que se encuentran entre el 20-23 por 100 de los presentados que superan la prueba.

Acabamos de referirnos a una prueba, el *Foreign*, que empieza a ser un índice internacional de la formación médica. Según expone Azancot en *Tribuna Médica* \*, «los resultados del *Foreign* no son un índice absoluto, pero sí son, sin ninguna duda, un síntoma de verdadero valor expresivo de la formación». En cuanto a España se refiere, ni siquiera podría argumentarse, en defensa de unos pobres resultados, el que el examen se realiza en inglés, porque el sistema de señalar la respuesta correcta entre varias no requiere dominar completamente el idioma.

Los resultados de estas pruebas no pueden ser más desalentadores para nuestro país. Del análisis de las tablas que figuran a continuación se pueden deducir los siguientes hechos:

a) Los porcentajes de alumnos que estudiaron en España y que pasaron el *Foreign* en los últimos cuatro años está muy por debajo de las medias mundiales.

---

\* Todos los datos referidos al *Foreign* están tomados de este periódico semanal (febrero 1974).

## PORCENTAJES DE APROBADOS DE LAS FACULTADES ESPAÑOLAS

	1969	1970	1971	1972
Barcelona .....	24,19	38,63	17,28	30,49
Cádiz .....	40,00	28,57	14,28	18,75
Granada .....	21,05	28,57	29,17	18,87
Madrid .....	20,25	29,16	22,39	22,80
Navarra .....	57,14	43,47	37,93	41,46
Salamanca .....	17,72	18,75	19,42	23,40
Santiago .....	26,08	24,48	16,66	16,00
Sevilla .....	12,50	30,76	10,52	15,94
Valencia .....	35,00	28,57	10,64	15,38
Valladolid .....	15,78	30,43	11,11	43,90
Zaragoza .....	17,50	16,66	13,64	16,35
<i>Medias nacionales</i> .....	21,42	28,44	18,77	22,94
<i>Medias mundiales</i> .....	35,51	39,78	31,23	40,03

b) El lugar que ocupa España en la lista de países que presentaron candidatos al examen ha sido el siguiente:

Año 1969: Entre 73 países, España el 61.º puesto.

Año 1970: Entre 74 países, España el 52.º puesto.

Año 1971: Entre 77 países, España el 59.º puesto.

Año 1972: Entre 78 países, España el 69.º puesto.

### SITUACION DE ESPAÑA ANTE LA MEDIA MUNDIAL

	1969	1970	1971	1972
Número de médicos presentados a examen:				
ESPAÑA .....	560	668	783	911
<i>Media de todos los países</i> .....	313	404	404	411
Porcentaje de aprobados:				
ESPAÑA .....	21,42	28,44	18,77	22,94
<i>Media de todos los países</i> .....	35,31	39,78	31,23	40,03
Número de países representados:	73	74	77	78
<i>Lugar de España por el porcentaje de aprobados</i> .....	61.º	52.º	59.º	69.º

Aunque admitamos que estos resultados puedan ser debidos exclusivamente a una deficiente formación práctica de nuestros graduados, y que la formación teórica fuera aceptable, se nos plantea una nueva interrogante. Estamos hablando de nuestros licenciados. Pero ¿y los que no se licencian?

## 2. MASIFICACION ESTUDIANTIL

Este es un fenómeno mundialmente extendido, pero que afecta muy especialmente a nuestras Facultades de Medicina. Según los datos recopilados por Gay, en los últimos veinte años la matrícula de alumnos de Medicina ha sido para nuestro país:

Año académico	Totales matriculados	Año académico	Totales matriculados
1940-41	9.360	1955-56	13.269
1941-42	9.060	1956-57	13.268
1942-43	9.388	1957-58	14.018
1943-44	10.518	1958-59	13.832
1944-45	10.650	1959-60	16.715
1945-46	10.873	1960-61	14.470
1946-47	10.739	1961-62	15.117
1947-48	12.315	1962-63	16.758
1948-49	13.826	1963-64	20.099
1949-50	12.628	1964-65	19.769
1950-51	12.768	1965-66	22.851
1951-52	13.998	1966-67	23.723
1952-53	12.437	1967-68	23.940
1953-54	12.025	1968-69	28.050
1954-55	12.735	1970-71	33.718

Tomando en consideración la matrícula global de estudiantes universitarios, deducía Gay que más del 20 por 100 de éstos estaban matriculados en las Facultades de Medicina.

Si tomamos en consideración no el verdadero rendimiento del COU, sino el número de alumnos que superan las «evaluaciones» entre junio y septiembre, el porcentaje citado, y que tenemos en el presente curso realizando el mencionado curso unos 150.000 alumnos en todo el país, no es aventurado pensar que en octubre de 1974 tendremos aspirando a entrar en las Facultades de Medicina unos 25-30.000 alumnos, cifra, como se ve, muy cercana a la de la totalidad de los alumnos inscritos en todos los cursos, en los últimos años.

### 2.1 Causas de la masificación

*El propio atractivo de la carrera y de la profesión subsiguiente.*—No hay duda de que, si para seguir cualquier tipo de estudios universitarios es imprescindible la vocación, para seguir los de Medicina, y especialmente para ejercerla, es todavía más imprescindible. La juventud hoy es consciente de que la Medicina actual no es fácil, que el médico más modesto necesita estudiar, renovar, poner al día sus conocimientos y esas dificultades y esa necesidad de «estar en forma» en el futuro, que constituye un factor positivo a la hora de la elección, es un gran incentivo para la misma. Se dirá que en cualquier rama de la ciencia es necesaria esa renovación, ese «estar al día», pero el médico la palpa día a día, en sus más pequeños detalles, y aplicando su conocimiento, sus renovados conocimientos, al ser humano enfermo.

Por otro lado, el mismo espíritu rebelde de nuestra juventud no se siente ya tan atraído por esas otras carreras que, tradicionalmente, han necesitado

un gran esfuerzo para el ingreso en sus centros, con lo que casi tenían resuelto su porvenir con carácter vitalicio. Esa seguridad en los puestos, que ahora reclaman muchos médicos jóvenes, no es precisamente lo que les llevó a la Facultad. Desgraciadamente, todos estos aspectos positivos quedan, en una gran mayoría de casos, en la cuneta del primer curso al tropezar con las iniciales dificultades de los estudios.

*Rentabilidad de la profesión.*—En los primeros años del ejercicio profesional, el trabajo es muy duro y los ingresos escasos. Después, la competencia es grande. Pero la realidad es que, pasados unos cuantos años y a la larga, desde luego, la profesión médica en España obtiene unos ingresos que le permite vivir con decoro. Hay todavía algunas profesiones más «rentables», pero cada vez son menos, y lo serán más en el futuro, cuando el número de profesionales aumente. Es cierto que la socialización de la medicina en España, como en casi todos los países avanzados, tenderá en el futuro a hacer cada vez más pequeño ese 30 por 100 que queda todavía en nuestro país fuera de la Seguridad Social. Pero los médicos viven todavía con la esperanza de un cierto ejercicio privado que complementa los ingresos recibidos a través de los Seguros Sociales.

*Carácter universal de la profesión.*—Esta es quizá la causa más importante de la masiva afluencia de estudiantes a las Facultades de Medicina.

Efectivamente, la demanda de médicos (como la perteneciente a otros niveles sanitarios) es muy elevada a nivel mundial. Un título de Medicina es todavía un título de valor internacional. Para hacerlo valer puede ser necesario emigrar del país, pero, aceptado esto, el título proporciona un nivel de vida suficiente. Y esto no se puede decir para la mayor parte de los títulos universitarios. En 1972 había en Estados Unidos 68.000 graduados extranjeros (una quinta parte del total) ejerciendo la profesión. Si tomamos de nuevo como índice el *Foreign*, el número de médicos que solicitó dicho examen en los últimos años, ha sido el siguiente:

En 1969 .....	22.870
En 1970 .....	29.950
En 1971 .....	31.032
En 1972 .....	32.070

De los que corresponden a España:

En 1969 .....	560
En 1970 .....	668
En 1971 .....	783
En 1972 .....	911

Cifra esta última que equivale al 33 por 100 del total de licenciados en ese año. Si sumamos a ella otro número no despreciable que marchan a diversos países (Alemania, Inglaterra, principalmente), llegamos a la terrible conclusión de que cerca del 40 por 100 de nuestros graduados desean marchar al extranjero. Y el problema, lejos de descender, sigue aumentando. En 1971 hacía España el número 10 (en cifras absolutas) del número de aspirantes presentados, entre 77 países. En 1972 el octavo entre 78.

Lo que acabamos de decir es un gravísimo problema que empieza a plantearse ya en la actualidad: la llamada «fuga de cerebros». Es asunto que pre-

ocupa extraordinariamente a las autoridades universitarias y que puede afectar gravemente a todo el país. Mientras parecemos excesivamente preocupados por recuperar «cerebros» de muy dudosa eficacia docente en nuestro país, estamos tolerando que lo más florido de nuestra juventud médica se marche a países extranjeros, de los que quizá no vuelva. Con ello es probable que dentro de unos años tengamos algún otro premio Nobel con apellido español, pero desde luego ciudadano de otro país. Y si hemos hablado ya muchas veces del gravamen económico que para nuestras Universidades supone la formación de profesionales extranjeros, que van a revertir en sus países de origen los beneficios de la enseñanza adquirida en el nuestro, qué tenemos que decir de lo que supone que nuestros recién graduados (filtrados convenientemente para que los no bien cualificados no puedan ser admitidos) se incorporen al trabajo y presten sus servicios en países de muy elevado índice económico y sanitario. Se da así la paradójica circunstancia de que países como el nuestro, en vías de desarrollo, formen médicos de forma gratuita para aquellos otros que con un elevado estándar económico obtienen todos los beneficios de esos profesionales de forma totalmente gratuita. Este es un grave, gravísimo, colonialismo que hay que atajar inmediatamente.

## 2.2 Consecuencias de la masificación

*Bajo rendimiento de los estudios.*—Los resultados no pueden ser más desconsoladores. En los últimos once años el rendimiento de las promociones en la Facultad de Medicina de Valladolid (dejando a un lado los porcentajes extremos, explicables algunas veces por las más peregrinas causas) osciló alrededor del 45 por 100.

### ALUMNOS MATRICULADOS EN PRIMER CURSO (Oficiales y libres)

Curso académico	Alumnos
1954-55	202
1955-56	252
1956-57	290
1957-58	304
1958-59	203
1959-60	289
1960-61	344
1961-62	395
1962-63	519
1963-64	597
1964-65	646
1965-66	532

### ALUMNOS QUE TERMINARON LA CARRERA

Curso académico	Alumnos	Rendimiento — Porcentaje
1960-61	105	52
1961-62	121	48
1962-63	131	45
1963-64	131	43
1964-65	173	85
1965-66	164	56
1966-67	143	41
1967-68	179	45
1968-69	187	36
1969-70	271	45
1970-71	195	30
1971-72	262	49

Más de la mitad de los alumnos que comienzan los estudios de Medicina no terminan la carrera.

En las gráficas siguientes, está representado el rendimiento de la promoción 1973 en las distintas Facultades de la Universidad de Valladolid y el descenso del alumnado a lo largo de los cursos. Aun introduciendo un factor de

corrección para Filosofía y Letras (después de los dos años de «Comunes» hay algunos —escasos— alumnos que pasan a otra Universidad) y para Ciencias (alumnos de Ingeniería, Biológicas y Farmacia que sólo cursan el primer año, selectivo), los porcentajes son válidos y extraordinariamente demostrativos. El rendimiento de esta promoción ha sido en resumen:

	<u>Porcentaje</u>
Facu'tad de Derecho .....	42,98
Facultad de Medicina .....	39,24
Facultad de Filosofía y Letras .....	41,17
Facultad de Ciencias .....	21,49

Hay un aspecto muy digno de destacar: la tremenda «mortalidad» del primer curso, casi equivalente a la general a lo largo de toda la carrera. Y en este aspecto también seguimos retrocediendo. Compárense, dentro de una misma gráfica, el rendimiento del curso «selectivo» en estos últimos años.

#### FACULTAD DE DERECHO

	<u>Porcentaje</u>
Curso 1968-69 .....	54,50
Curso 1971-72 .....	49,99
Curso 1972-73 .....	42,98

#### FACULTAD DE MEDICINA

	<u>Porcentaje</u>
Curso 1967-68 .....	45,75
Curso 1971-72 .....	38,03
Curso 1972-73 .....	39,24

#### FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

	<u>Porcentaje</u>
Curso 1968-69 .....	49,52
Curso 1971-72 .....	48,33
Curso 1972-73 .....	41,17

#### FACULTAD DE CIENCIAS

	<u>Porcentaje</u>
Curso 1968-69 .....	35,33
Curso 1971-72 .....	31,33
Curso 1972-73 .....	21,49

Por las especiales características de los estudios, dejamos sin comentar los datos correspondientes a la Escuela Técnica Superior de Arquitectura.

*Despilfarro económico.*—Recientemente se ha establecido el costo de las enseñanzas de Medicina en unas 56.500 pesetas alumno/curso académico, de las que el alumno abona teóricamente cantidades inferiores a las 6.500 pesetas. Esto quiere decir que cada alumno, por el mero hecho de serlo, sin saber si es competente o no para los estudios que se propone realizar, recibe del Estado una beca de 50.000 pesetas, que sale no del bolsillo de los padres de los interesados, sino de los de todos los ciudadanos del país. La realidad es que todavía esta cifra es más elevada, toda vez que un gran número de alumnos no pagan la totalidad o parte de la matrícula por diversas causas (becas totales, parciales —matrícula gratuita—, familias numerosas).

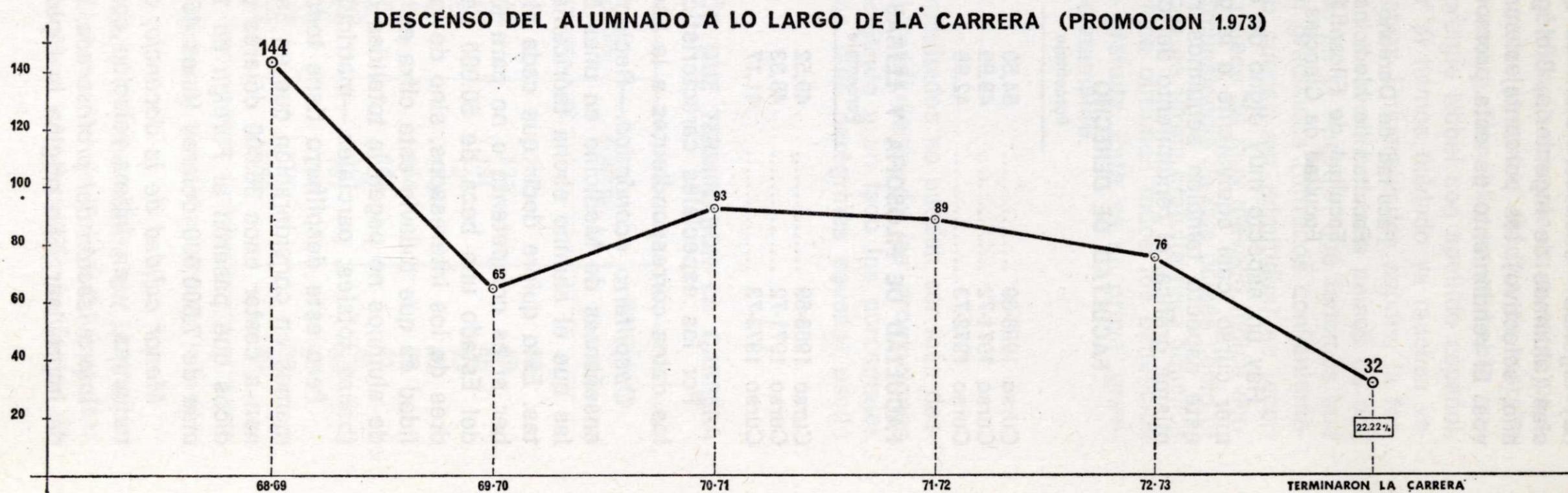
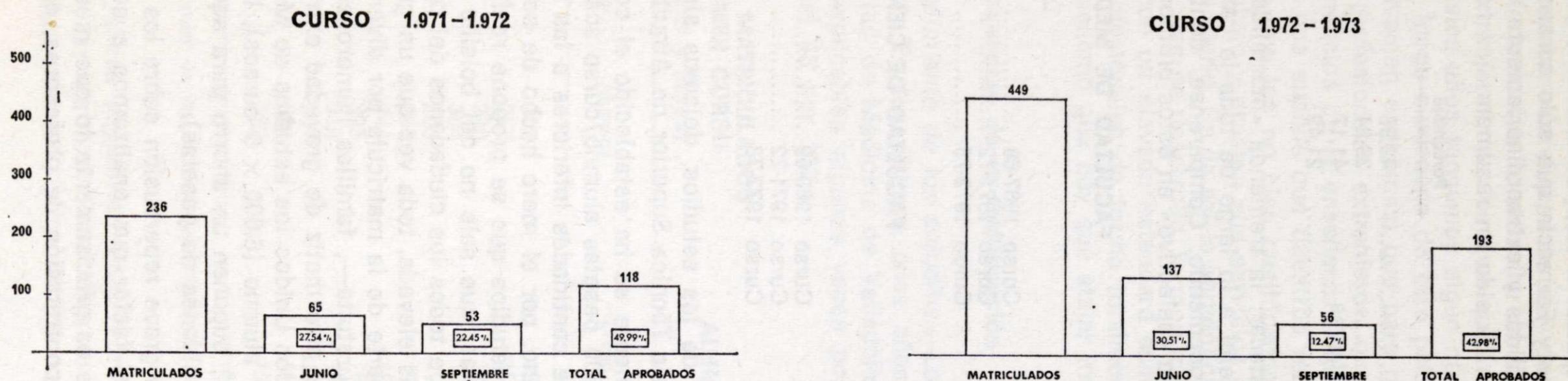
Pero este despilfarro tiene todavía otro matiz de gravedad extrema. Si tomamos en consideración que en Estados Unidos los estudios de Medicina vienen a costar unos 36.000 dólares por alumno (6.000 × 6 cursos), los 209 médicos que pasaron el *Foreign* en 1972 suponen un ahorro para aquel país de más de 7.500.000 dólares (unos 450 millones de pesetas).

*Menor calidad de la docencia*, con grave repercusión sobre los buenos estudiantes, y en íntima relación con el factor que analizamos a continuación.

*Improvisación del profesorado*, que es precisamente lo que menos se puede improvisar. Ello origina la rápida contratación de profesores, que en algu-

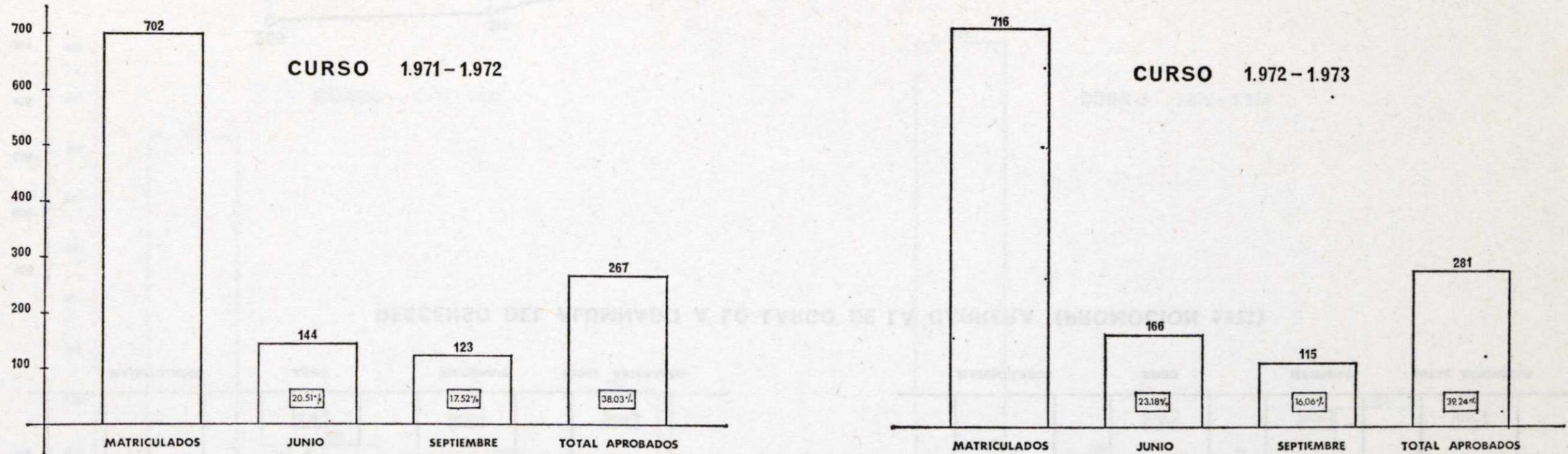
**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**  
**Facultad de Derecho**

**ALUMNOS APROBADOS EN EL PRIMER CURSO (SELECTIVO) EN LAS CONVOCATORIAS JUNIO Y SEPTIEMBRE**

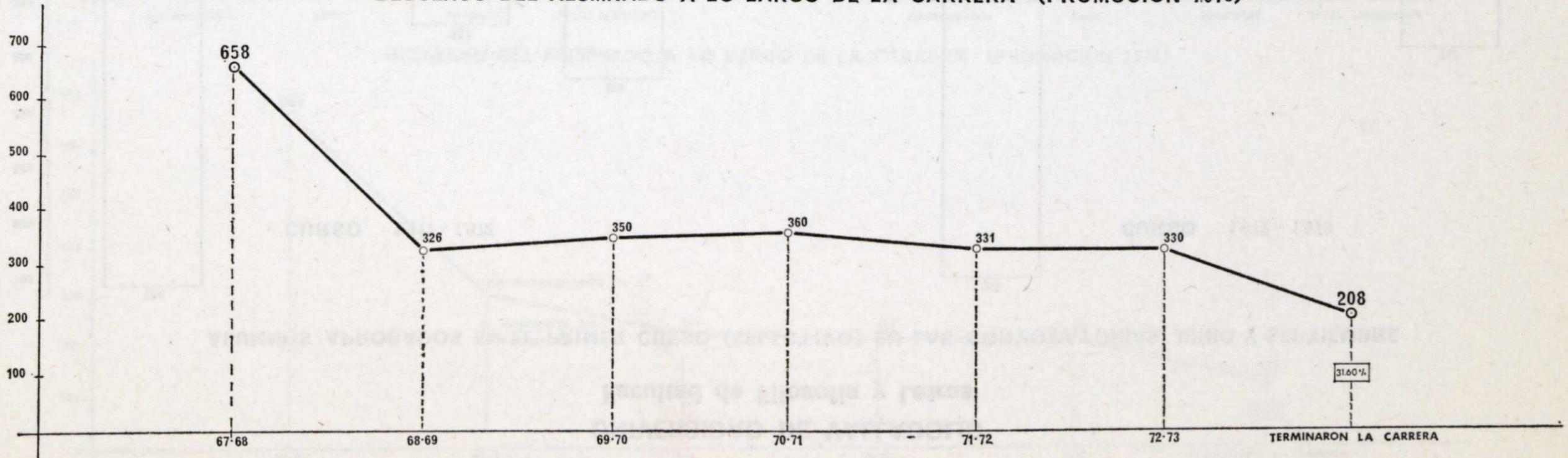


**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**  
**Facultad de Medicina**

**ALUMNOS APROBADOS EN EL PRIMER CURSO (SELECTIVO) EN LAS CONVOCATORIAS JUNIO Y SEPTIEMBRE**

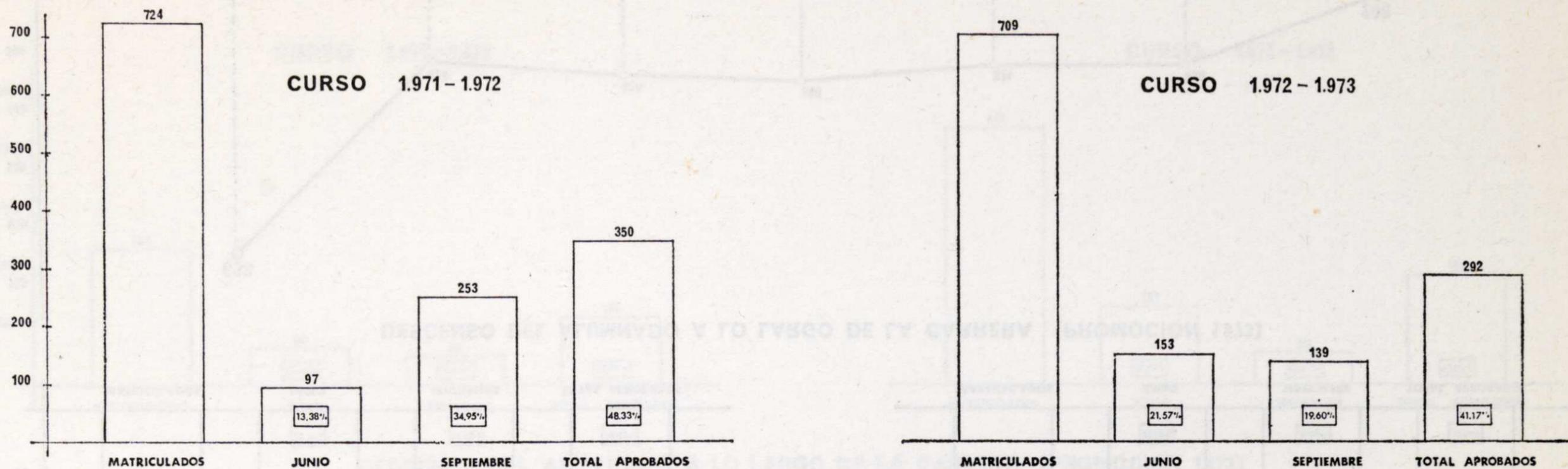


**DESCENSO DEL ALUMNADO A LO LARGO DE LA CARRERA (PROMOCION 1973)**

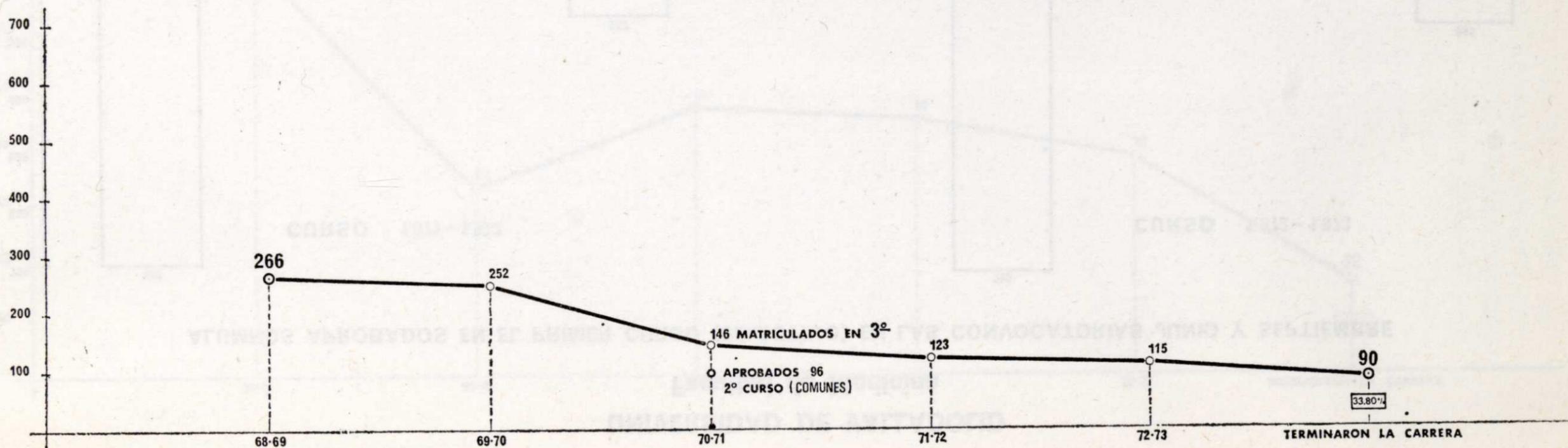


**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**  
**Facultad de Filosofía y Letras**

**ALUMNOS APROBADOS EN EL PRIMER CURSO (SELECTIVO) EN LAS CONVOCATORIAS JUNIO Y SEPTIEMBRE**



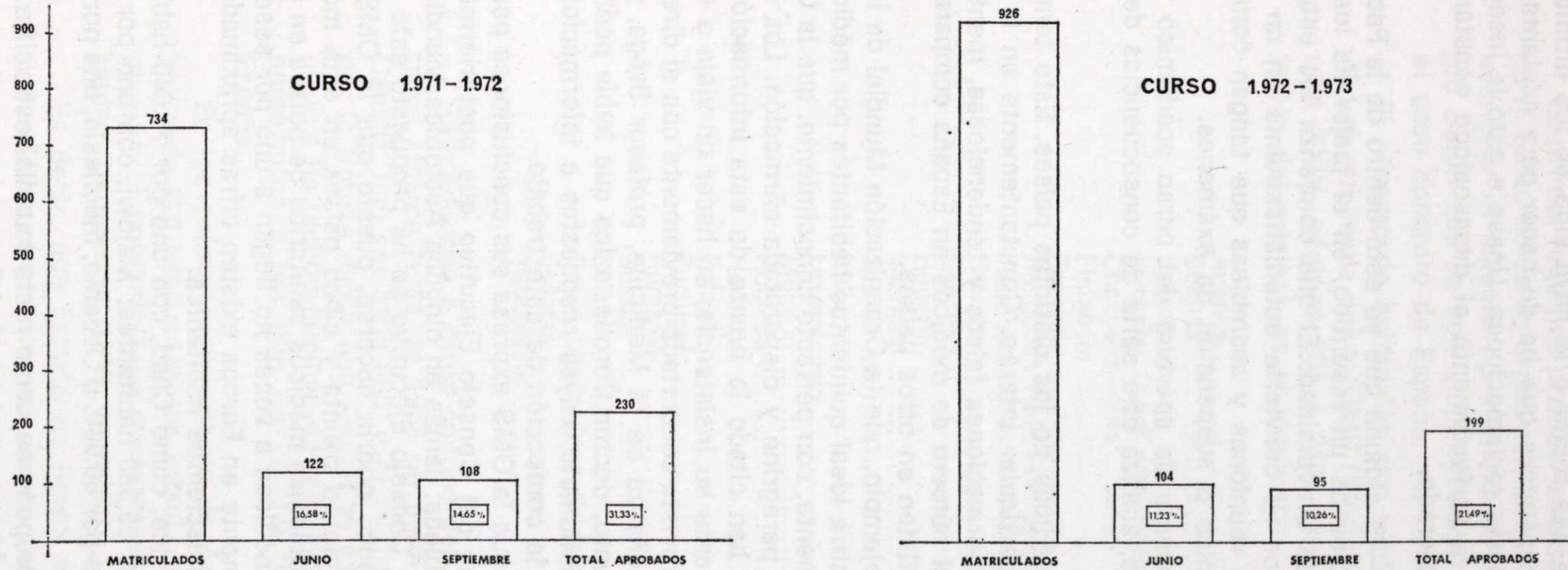
**DESCENSO DEL ALUMNADO A LO LARGO DE LA CARRERA (PROMOCION 1.973)**



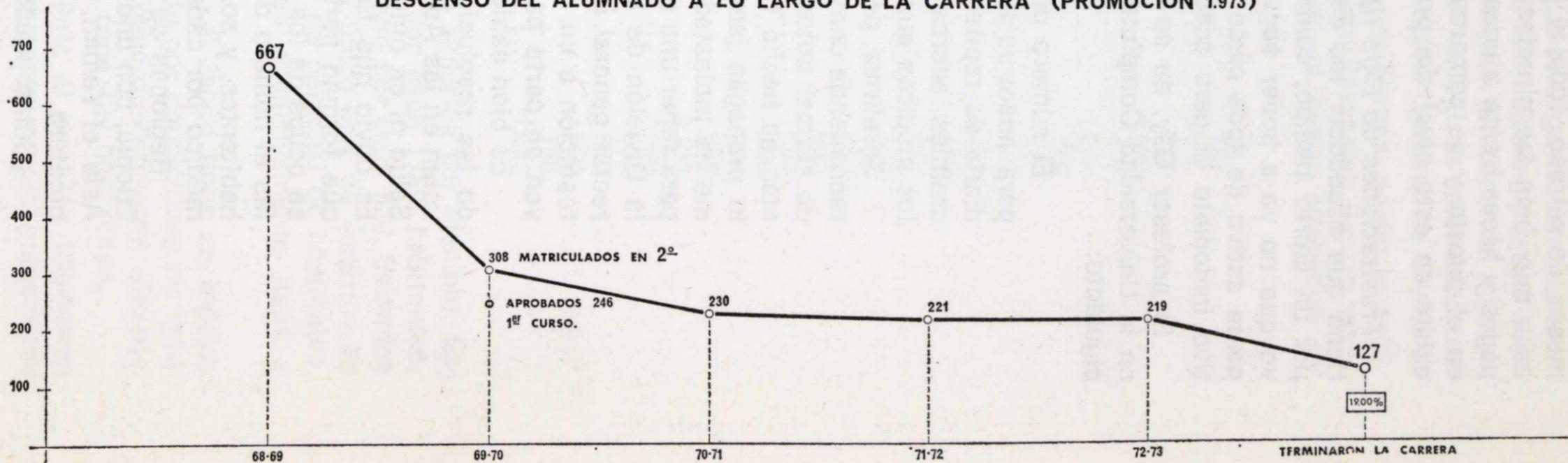
# UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

## Facultad de Ciencias

**ALUMNOS APROBADOS EN EL PRIMER CURSO (SELECTIVO) EN LAS CONVOCATORIAS JUNIO Y SEPTIEMBRE**



**DESCENSO DEL ALUMNADO A LO LARGO DE LA CARRERA (PROMOCION 1973)**



nos cursos son graduados de hace unos meses, con plena responsabilidad en la docencia. Con una matrícula final ignorada diez días antes del comienzo de las clases, la contratación y los presupuestos han de hacerse «sobre la marcha», y los haberes llegan a las Universidades con no menos de tres-cuatro meses de retraso. Todo el que sea rector o lo haya sido en los últimos años sabe muy bien las piruetas económicas que ha de hacer para adelantar estos pagos y hacer frente a unas justas reclamaciones. Unase a esto la inseguridad en el puesto y se comprenderá perfectamente el desasosiego constante que existe en este nivel del profesorado.

*Frustraciones de todo tipo.*—El alumno que ya está dentro de la Facultad y tiene que abandonar los estudios es un resentido, en el mejor de los casos por un cierto tiempo, contra la Universidad. El que comienza los estudios y ve que no va a poder seguirlos se convierte automáticamente en un participante activo de toda clase de reuniones y asambleas que tengan como objetivo inmediato el paro académico o suspensión de exámenes.

El profesor Gay, en su discurso de apertura del curso académico 1972-73 en la Universidad Complutense, analiza otra serie de consecuencias del modo siguiente:

El número de médicos de los distintos países. Este tema tiene para nosotros un particular interés. Constantemente en la prensa diaria se repiten informaciones falsas y tendenciosas, mentiras increíbles, acerca del número de médicos en España comparado con los médicos que existen en otros países.

Se afirma, por ejemplo, que la Organización Mundial de la Salud recomienda como cifra ideal quinientos habitantes por médico. Puedo afirmar notoriamente, con perfecto conocimiento, que la OMS jamás ha hecho tan peregrina y disparatada afirmación. Los que así lo propagan jamás han citado la fuente de esta información, y yo me he molestado, ante su insistencia, en hacer un viaje a Ginebra para tener una entrevista concertada previamente con el director de la División de Enseñanza de la Medicina, profesor Braga, y el director general adjunto, doctor Dorolle, a los que había pedido contestación a un cuestionario, cuyas respuestas e informaciones sirven en parte para la confección de este trabajo.

Es bien sabido que la OMS expresa sus conclusiones por medio de las resoluciones del Consejo Ejecutivo que posteriormente se votan en las Asambleas. Jamás en ninguna Asamblea Mundial de la Salud ni en ningún Consejo Ejecutivo se ha propuesto este dislate. Es obvio que tampoco podría hacerse, puesto que la OMS, de la que forman parte ciento treinta y cinco países en este momento, se ocupa de los problemas médicos sanitarios de países en los cuales el número de médicos a veces no llegan a uno por sesenta mil habitantes, y solamente en Europa existen cifras aproximadas a un médico por cada seiscientos habitantes.

Regiones de Africa, como Chad, con uno por 71.640 habitantes; Etiopía, con uno por 65.380 habitantes; Malawi, con uno por 43.680; Asia, el Yemen, uno por 60.980, u Oceanía, Indonesia, uno por 27.560, etcétera.

¿Cómo puede proponerse como meta mundial esta cifra de médicos que existen en muy pocos países?

También los que propagan estas noticias mienten descaradamente cuando afirman que, cuando el término medio de médico es alrededor de uno por 500 a 600, España tiene 813 habitantes por médico.

En primer lugar, es preciso recordar que la Organización Mundial de la Salud no es un organismo mágico, o con métodos propios para averiguar el número de médicos de cada país. Únicamente publica los datos que le son suministrados por los países miembros, en el caso concreto de España, por la Dirección General de Sanidad.

El número de habitantes por médico en Europa, según la estadística publicada por la OMS (World Health Statistics Report, volumen XXIV, páginas 208 a 210), siguiendo el índice alfabético en inglés del original, es el siguiente:

Austria .....	530
Bélgica .....	640
Bulgaria .....	550
Islas del Canal de la Mancha .....	1.350
Checoslovaquia .....	480
Finlandia .....	1.050
Francia .....	700
República Federal Alemana .....	590
República Democrática Alemana...	660
Gibraltar .....	1.350
Grecia .....	640
Hungría .....	520
Islandia .....	750
Isla de Man .....	880
Italia .....	880
Luxemburgo .....	960
Mónaco .....	500
Holanda .....	840
Noruega .....	740
Polonia .....	690
Portugal .....	1.190
Rumania .....	680
Suecia .....	800
Suiza .....	650
Reino Unido Gran Bretaña .....	760
Escocia .....	750
Yugoslavia .....	1.050

Refiriéndonos a otros continentes, en América por ejemplo: Estados Unidos tenía en 1968 un médico por cada 1.080 habitantes; Canadá, uno por cada 880, y Argentina, uno por cada 620. Sabemos por la prensa diaria que Argentina es el único país de América en el cual ha habido huelgas de médicos y de personal de hospitales, semejantes a los que en Europa hacen exclusivamente Italia y España.

En los países desarrollados de Asia, el Japón tiene un médico por cada 920 habitantes; en Israel, donde por condiciones de inmigración el porcentaje de médicos es extraordinariamente elevado, tenían, también en 1968, un médico por cada 420 habitantes.

Es decir, que España no figura en lista ni con 813 habitantes por médico, ni con ninguno, como erróneamente se está propagando alegremente por toda la prensa diaria.

Seguramente esto se debe a que la Dirección General de Sanidad, que no está encargada de recoger estos datos, no los ha pedido al órgano que los tiene, que es el Consejo General de Colegios Médicos de España.

Los datos que nos proporciona el Consejo General de Colegios Médicos de España sobre el número de médicos en España en los últimos diez años es el siguiente:

AÑOS	Número de colegiados	Altas	Bajas
1962 .....	38.050	1.219	853
1963 .....	38.415	1.327	679
1964 .....	39.064	1.497	852
1965 .....	39.709	1.855	724
1966 .....	40.840	1.618	526
1967 .....	41.932	1.945	1.237
1968 .....	42.640	2.216	576
1969 .....	44.288	2.175	933
1970 .....	45.522	2.766	433
1971 .....	47.855		

Si tenemos en cuenta que esta estadística se refiere únicamente a los médicos colegiados y que no están colegiados ni los médicos jóvenes de las últimas promociones ni los médicos militares del Ejército, la Armada o la Aviación, ni los médicos del Cuerpo Nacional de Sanidad, podemos incrementar este número, con un cálculo optimista, solamente en el doce por ciento y entonces resulta que España está perfectamente dentro de los límites europeos con un médico por cada seiscientos cuarenta habitantes, es decir, con más que Inglaterra, Francia, Suecia, Suiza, es decir, los países más desarrollados de Europa.

Nuestros cálculos, bastante semejantes a los que ha hecho la Seguridad Social, es de que en España, en nuestro actual grado de desarrollo, es difícil mantener adecuadamente más de un médico por cada mil habitantes, lo cual significa que fatalmente casi el treinta por ciento de nuestros médicos están condenados al paro total o parcial. *Si no se restringe el número de ingresos en las Facultades de Medicina cuando empiezan la carrera, la sociedad fatalmente eliminará el número excedente de médicos, porque no podrán soportar las cargas que esto necesita.*

Existen otros datos que demuestra el exceso de médicos y su mala distribución en España. Por ejemplo: en un excelente trabajo, *Medical Education and Development*, del doctor Oliveira \*, la media de médicos por cada cien camas de hospitales en Europa es de veinte. En los países árabes llega hasta treinta y en España, al menos en tres centros de Madrid, como son el Hospital Clínico, la Clínica de la Paz y la Clínica de Puerta de Hierro, llegamos a la atterradora cifra, que no tiene parangón en el mundo, de cincuenta y cinco

(\*) Vid. en *Educación médica*, noviembre 1971.

coma seis médicos por cada cien camas, el más terrible de los disparates. En estas condiciones no mejora la labor clínica, y además se aumenta, como veremos más adelante, de una manera irracional el consumo médico.

Creemos que la crítica de las consecuencias tardías de la masificación estudiantil está expuesta con todo rigor.

### 3. SOLUCIONES QUE SE PROPONEN

#### **Selección del alumnado**

*Es absolutamente imprescindible.*—Con él disminuiría la masificación estudiantil, mejoraría el rendimiento académico, haría innecesaria la improvisación del profesorado, facilitaría la relación profesores-alumnos (de la que tan necesitadas están nuestras Universidades) y haría posible ese diálogo entre docentes y discentes, al tener como base las mismas aspiraciones de mejorar la calidad de la docencia y el rendimiento de la misma.

Esta selección debe hacerse *antes* de la entrada en las Facultades de Medicina y no en virtud del curso selectivo. Es más, una buena selección puede permitir suprimir el carácter selectivo del primer curso, o por lo menos acortarlo en beneficio de las asignaturas específicamente «médicas» del *currículum*. Los criterios de selección deberán ser lo más objetivos posibles y rodeados de una honestidad y justicia intachables. La implantación de esta selectividad es perfectamente legal, toda vez que la Ley General de Educación dice textualmente en su artículo 36, párrafo 2.º: «Las Universidades podrán establecer criterios de valoración para el ingreso en las distintas Facultades y Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias, previa autorización del Ministerio de Educación y Ciencia.»

Somos conscientes de la impopularidad de esta medida, porque, como hemos visto en el apartado «Rendimiento estudiantil», el porcentaje de malos estudiantes, o mal preparados estudiantes, es mayor que el de buenos, y por lo tanto habrá no sólo más estudiantes, sino más familias de estudiantes deficientes que de buenos. Centros de Enseñanza, profesores, padres «pudientes» de niños mediocres, se rasgarán las vestiduras invocando una justicia social *sui generis* que no favorece más que a ellos. De una vez para siempre hay que dejar bien sentado que todo ciudadano español debe tener derecho a no ser un analfabeto y a una Enseñanza General Básica. Pero de ahí a decir que todo ciudadano debe entrar en la Universidad va un abismo. A la Universidad deben ir los dotados intelectualmente para ello, sin distinción, eso sí, de capacidad económica o categoría social. Pero el país no se puede permitir el despilfarro económico que la situación actual supone, y la sociedad debe saber que la mayor parte de la financiación de los estudios universitarios sale no de los bolsillos de los padres de los estudiantes, sino de los de todos los contribuyentes. En la Reunión de Ministros de Educación, celebrada en Bucarest en el pasado mes de noviembre, tan sólo España e Italia no tenían pruebas de selección para entrar en la Universidad, y en algunos países, como Alemania Occidental y Francia, está implantado el *numerus clausus*. El representante ruso no entendía cómo podía hablarse de democracia sin seleccionar a los alumnos para entrar en la Universidad.

No hablamos nosotros de *numerus clausus*, sino de seleccionar a todos aquellos alumnos que se suponga van a dar un buen rendimiento. El *numerus clausus* puede traer la creencia nociva de que «una vez ingresado se ha obtenido la seguridad en el título». Por otro lado, sería muy difícil, y no sé si sería justo, adoptar rígidamente los ingresos a las estrictas necesidades de profesionales.

En contraste con el rendimiento de nuestros estudiantes de Medicina, sin selección alguna para su ingreso, véanse los resultados obtenidos en la Escuela de ATSF de la misma facultad en la promoción 1969-1972, y en la que después de las pruebas habidas en septiembre de 1969, se seleccionaron 76 alumnos para cursar los estudios.

Curso	Alumnos matriculados
I. 1969-70 .....	76
II. 1970-71 .....	73
III. 1971-72 .....	68

Titulados en junio de 1972:  
68 ATSF

En esta promoción se da la circunstancia de que los seis trasladados a otras Escuelas fueron compensados por idéntico número de recepciones, por lo que los resultados pueden darse como ciertos sin ningún tipo de reservas. El rendimiento «neto» fue de  $68-76 = 89,5$  por 100. Pero si tomamos en consideración las causas del abandono:

Mala conducta .....	3
Enfermedad .....	2
Ingreso en noviciado .....	3

y restamos las dos últimas causas, el rendimiento «corregido» será de  $70-76 = 96$  por 100.

Si estimamos como índice fiable de rendimiento de los estudios de Medicina, el *Foreign*, comentado con anterioridad, la Universidad de Navarra, que es la única que realmente ha realizado una verdadera selección de alumnado y una evaluación de su rendimiento, es la que ha obtenido mejores resultados en el cuatrienio.

## PROBLEMAS DE LA EXPANSION DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR. EXAMEN COMPARADO DE ALGUNOS PAISES

J. SEAGE y P. de BLAS

La expansión de la enseñanza superior ha sido, junto con el progreso tecnológico y científico, uno de los fenómenos de mayor alcance del desarrollo social. Ciertamente, la velocidad de la expansión difiere de un país a otro, pero, en todo caso, se manifiesta con claridad la universalidad del «boom» educativo en la enseñanza postsecundaria. Según un estudio de la OCDE (1), los países europeos y americanos han visto duplicarse e incluso triplicarse los efectivos que acudían a la Universidad. Este crecimiento, iniciado en la segunda mitad de la década de los años cincuenta, era ya claramente constatable al comienzo de los años sesenta y se incrementa considerablemente en su segunda mitad.

Pero ¿a qué se debe el aumento espectacular de las matriculaciones en la enseñanza superior? En primer lugar, se ha producido un crecimiento demográfico. Es sabido que el «boom» de crecimiento de la postguerra hizo sentir su impacto en las escuelas de educación básica de los años cincuenta y en los centros de educación secundaria y superior de los años sesenta. Sin embargo, el factor demográfico no parece haber tenido un efecto importante en el incremento de alumnos hasta 1963, aunque, de acuerdo con el citado estudio de la OCDE, tendrá mayor influencia a partir de 1965. En segundo lugar, ha habido una serie de hechos que han causado un incremento de la tasa de escolarización en la enseñanza superior. Por una parte, la creciente prosperidad económica ha permitido a un mayor número de familias la posibilidad de alcanzar las aulas universitarias. Paralelamente al proceso de nivelación económica se ha producido un proceso similar de nivelación educativa con la creación de lo que algún autor (2) ha llamado una nueva «clase media docente». Por otra parte, ha ido aumentando gradualmente la proporción de alumnos del sexo femenino en la enseñanza superior. Según el citado informe de la OCDE, sus posibilidades de admisión a este nivel se han duplicado en quince años, representando este incremento el 15 por 100 en el promedio de aumento total de alumnos matriculados. Por último, no cabe duda de que la enseñanza secundaria ha sido una de las causas más claras de la expansión de la enseñanza superior (3).

El estudio del cuadro 1 permite apreciar este desarrollo tanto desde el punto de vista cuantitativo (evolución de los efectivos), como en relación con el número de habitantes (alumnos por 1.000 habitantes). Así, en Bélgica, se ha pasado de 30.000 estudiantes en 1950 a 127.000 en 1970, y en España se observa un crecimiento espectacular de la enseñanza universitaria. En 1950, 54.000 estudiantes, y en 1970, 213.000.

Datos posteriores indican que las cifras han continuado aumentando y las previsiones para el futuro señalan una clara expansión de la enseñanza superior. En Noruega, una Comisión Real sobre enseñanza postsecundaria ha

(1) *Développement de l'enseignement supérieur 1950-1967*. OCDE, 1971.

(2) Johannes Andenaes: *Expansion of higher education*. CRE - Information, núm. 21, 1973.

(3) OCDE. *L'enseignement secondaire. Evolution et tendances*. París, 1969, p. 148.

estimado que el número de estudiantes que seguirán enseñanza en 1985 será del orden de 100.000, en comparación con los 30.000 que había en 1965. En la República Federal de Alemania, Wissenschaftsvat estima que habrá más de 700.000 estudiantes en 1976, en comparación con los 587.000 de 1971 (4).

## LA TASA DE ESCOLARIZACION

A través del cuadro 1 se advierte la incidencia que en esta evolución han tenido los factores demográficos y la elevación de la tasa de escolarización. Para ambos, dada la disparidad entre los distintos países, se ha preferido utilizar, como dato demográfico de base, la evolución media de aquel grupo de edad (grupo modal) al que pertenecen la mayoría de los efectivos escolares de cada país. Es fácilmente apreciable la escasa incidencia de la evolución de la población y, por el contrario, la importancia del factor de la escolarización. Así en España, en la distribución del incremento, se debe al factor escolarización 113,5 por 100 y —6 por 100 a la evolución demográfica (año 1960). En el caso de Yugoslavia, a pesar de la regresión demográfica, ha habido un aumento espectacular de alumnado en enseñanza superior. Del mismo modo, en Italia se observa la nula incidencia del factor demográfico y la importancia del factor escolarización. Del mismo cuadro 1 se deduce también una estrecha relación entre el incremento de diplomados del ciclo secundario y el factor escolarización. La distribución del incremento, en función de estos dos factores, se ha realizado manteniendo consecutivamente fijo cada uno de ellos mientras se obtenía el efecto producido por la variación del otro.

Otro hecho destacable es el efecto producido por la expansión de efectivos en la composición socioeconómica del alumnado (cuadro 2). En general, para los países citados en el cuadro, se observa que el efecto ha sido mucho más rápido en las clases ricas, lo que ha agudizado las disparidades entre las tasas de participación de las diferentes clases sociales.

### Tasa de acceso a la enseñanza superior

El cuadro 3 muestra las posibilidades medias de acceso a los diferentes tipos de enseñanza superior en diversos países y su evolución a lo largo del período considerado. El cálculo de esta tasa tiene por objeto precisar cuál es la proporción de una generación dada que accede, en un determinado momento, a la enseñanza superior universitaria o no. Como dato de base demográfico se utiliza la evolución media del grupo de edad al que pertenece la porción mayoritaria de nuevas entradas. Para 1965 la tasa de acceso a la enseñanza universitaria en Estados Unidos ha sido del 28 por 100, muy superior a la media de los demás países citados en el cuadro. Esto indica que sí, por una parte, hay grandes posibilidades para la expansión en los países europeos, sin embargo no es posible desligar este crecimiento del nivel de desarrollo económico de un país y, por tanto, de las posibilidades de empleo. Por el contrario, en el caso de Gran Bretaña esta tasa alcanzaba el 6,1, lo que evidencia un sistema de acceso muy selectivo. En cambio, Italia y Yugoslavia, con sistema libre en el año de referencia, alcanzaron una tasa de acceso del 14,3 y 15,5, respectivamente.

(4) *European university News*, julio-agosto 1972, p. 16 (citado por Andenaes: «Expansion of higher education»).

## **Evolución interna de la enseñanza universitaria**

Pese a las diferencias existentes según los países en la distribución de los efectivos entre las diferentes ramas de la enseñanza universitaria, pueden constatarse una serie de tendencias comunes a la mayoría de los países.

Los estudios científicos y tecnológicos totalizan un cuarto de los efectivos universitarios. Su importancia relativa no varía mucho, aunque parece iniciarse un ligero descenso del interés por los primeros, que refleja, por otra parte, la evolución de la proporción de diplomados de estudios secundarios por las secciones científicas.

Las ramas de estudios que ocupaban en las universidades un lugar tradicionalmente dominante (Medicina, Derecho) han visto disminuir fuertemente su importancia relativa. Por el contrario, se ha registrado una fuerte expansión de los efectivos inscritos en Ciencias Sociales, Letras y Educación (cuadro 4).

La influencia de la enseñanza secundaria sobre la distribución interna de los efectivos universitarios es distinta según el sistema de admisión establecido. En los países con condiciones restrictivas la orientación del alumnado depende de la elección que ellos hayan hecho en el curso de sus estudios secundarios, siendo las reformas introducidas en este nivel susceptibles de incidir sobre la composición interior del nivel superior. En este caso, por tanto, la selectividad universitaria se está operando en la enseñanza secundaria. En los países de sistemas abiertos, los diplomas de enseñanza secundaria conceden a los alumnos posibilidades de elección muy amplias. En este último caso, la distribución de los estudiantes entre las diferentes ramas es independiente de la estructura de los estudios secundarios y las reformas implantadas no pueden contribuir a modificar de forma decisiva la orientación de los estudiantes a su entrada en la enseñanza universitaria. El cuadro 5 muestra la procedencia relativa de los efectivos de los distintos sectores universitarios.

## **POSIBLES CONSECUENCIAS DE LA EXPANSION**

Una expansión incontrolada de la enseñanza superior puede conducir a una serie de situaciones que ponen en peligro la propia vida universitaria. La masificación, de hecho, ha producido en muchos países exceso de diplomados que el mercado de trabajo no pudo absorber. Al mismo tiempo ha dado lugar a un notable incremento de los recursos económicos dedicados a este nivel, que, de un lado, probablemente en algunos países están llegando a un techo y, de otro, absorben recursos a costa de otros niveles educativos más prioritarios. Otro efecto de la masificación es la degradación de la calidad de la enseñanza (5), manifestado por escaso rendimiento en los estudios, abandonos, retrasos...

## **Rendimiento universitario**

El término «rendimiento de la enseñanza superior» viene normalmente evaluándose en función de la relación establecida entre el número de alumnos de una promoción que alcanzan el diploma y el número total de efectivos

(5) Bourricaud: *Universités à la derive*. Stock, París, 1971, p. 151.

que la componían en su origen. La dificultad de seguir individualmente a cada uno de los miembros de una promoción hace necesario recurrir a otros dos indicadores: la duración de los estudios y los abandonos.

La duración teórica (número de años normalmente requeridos para la obtención de un diploma) varía en gran medida para los diversos países comparados, siendo estas variaciones debidas a razones estructurales e históricas de cada sistema educativo y, por tanto, externas a él y difícilmente modificables. Mayor importancia tiene la duración real (número de años que la mayoría de los miembros de una promoción invierte para la obtención de sus diplomas), determinada por los mecanismos de control de conocimientos y de selección de estudiantes en el curso de los estudios. Refleja la mayor o menor dificultad para la obtención de los diplomas y, sobre todo, el ajuste o desajuste entre la organización formal del sistema y el funcionamiento real de las instituciones.

El cuadro 6 muestra cómo los desajustes en la duración varían esencialmente en función del carácter más o menos selectivo del reclutamiento inicial. En los países con sistemas de admisión muy selectivos no se registran desajustes apreciables, y asimismo en los países con sistema mixto el desajuste es más apreciable en los sectores en que la admisión es libre.

En Gran Bretaña, con un sistema muy selectivo, hay un gran ajuste entre la duración teórica y la real. En cambio, en Francia, que se caracteriza por tener un sistema mixto, coinciden ambas para las carreras selectivas (tecnología), mientras que en Derecho y Letras la duración real es de un año más que la teórica. En cuanto a los sistemas de acceso abierto, como Dinamarca, hay una diferencia de hasta dos años.

Por otra parte, parece haberse iniciado durante los últimos años una tendencia hacia la prolongación de la duración media real, probablemente a causa de la creciente afluencia de efectivos, del deterioro de las condiciones de trabajo y de un endurecimiento de los criterios de selección en el interior del sistema.

### **Las tasas de éxito**

La ya aludida dificultad de observar el desarrollo de los estudios de todos los individuos de una promoción aconsejan la utilización, para la medida y comparación del rendimiento de los sistemas, de la llamada «tasa aproximada de éxitos», alusiva a la proporción media de diplomas obtenidos por una promoción dada.

En los cuadros 7 y 8 se reflejan las tasas medias de éxito, su evolución para diferentes países y la disimilitud de las correspondientes a cada rama de estudios en relación con la media.

Su examen permite agrupar a los países considerados en tres grupos. Un primer grupo con tasas de éxito muy elevadas —Inglaterra, Japón—, en el que se incluyen los países con sistemas de acceso muy selectivos. Un segundo grupo cuyas modalidades de admisión son muy variadas, en el que se incluyen los países de «admisión mixta», con tasas de éxito entre el 60 por 100 y el 75 por 100. Y un tercer grupo cuyo rendimiento es más débil, en el que se agrupan los sistemas universitarios en los que las condiciones de admisión son particularmente libres y en donde, como *término medio*, menos de un estudiante cada dos llega a obtener el diploma.

## Los abandonos

Aun cuando no se han realizado estudios que precisen la diferencia entre abandonos definitivos y temporales o los debidos a cambios de orientación en los estudios, no cabe duda de que los datos que figuran en el cuadro 9 demuestran, una vez más, las diferencias entre los países con sistemas selectivos distintos. El porcentaje de abandonos en países que practican algún tipo de selectividad (Estados Unidos o Gran Bretaña) es del 1,3. Por el contrario, este porcentaje para países sin sistemas de selección (España y Yugoslavia) en el año de referencia (1965) alcanza el 21,7.

## LIMITACIONES AL LIBRE ACCESO

Los diversos efectos de la masificación, indicados anteriormente, ha llevado a varios países a adoptar diversas medidas. Por una parte, se ha iniciado una clara diversificación de los estudios postsecundarios, que ha dado lugar a nuevos tipos de estudios y carreras y sobre todo al nacimiento de un primer ciclo universitario claramente profesional. También han surgido nuevos tipos de universidades (Open university, universidad sin muros...), con un fin claro de desmasificar las universidades tradicionales. Por otra parte, se están iniciando las primeras experiencias de alternancia de períodos de estudios universitarios con el trabajo a través de un sistema de educación recurrente.

Entre otras medidas que podrían citarse, está la limitación al libre acceso a la Universidad. Podríamos decir que existen dos sistemas. Ciertos países utilizan la enseñanza secundaria como un medio de selección para la Universidad. Otros realizan la selección a la entrada en la Universidad. En aquel caso estarían algunos países europeos. Son países en los que la selección de los estudiantes se hace desde el comienzo de los estudios secundarios o a lo largo del primer ciclo de secundaria. En el primer caso, los alumnos, a los diez o doce años, están repartidos entre tres tipos de centros diferentes: un curso general que conduce a la Universidad, un curso corto que prepara para estudios medios y un curso preprofesional. Ejemplo de este sistema serían Austria, algunos cantones de Suiza o ciertos estados de Alemania Federal. En el caso de países que seleccionan a lo largo del primer ciclo, los alumnos son repartidos entre diversos tipos de escuelas (Reino Unido) o en diversas secciones de estudios dentro de un mismo centro. Por ejemplo, un estudio reciente, sobre el número de alumnos de enseñanza secundaria en Francia, señala que de cada 100 números de un grupo de edad, sólo 20 obtienen el bachillerato (6). Otros países inician la selección a lo largo del segundo ciclo de estudios secundarios. La enseñanza en este caso se dispensa en un centro específico (escuela media de Italia, Japón) o se prolonga, integrando la escuela primaria en una escuela comprensiva (Dinamarca, Suecia...), o, como en el caso de Estados Unidos, la enseñanza primaria y secundaria se organiza de acuerdo con una estructura única y polivalente, al menos hasta el comienzo del último año de estudios.

En general, podríamos decir que los países que siguen el primer sistema no suelen adoptar criterios de selección a la entrada de la Universidad (salvo Gran Bretaña), porque la enseñanza secundaria se encarga de hacer la selec-

(6) OCDE: Conferencia sobre las estructuras futuras de la enseñanza postsecundaria. Políticas de admisión a la enseñanza postsecundaria. París, 1973.

ción. Por el contrario, los otros países suelen adoptar medidas selectivas que limiten el acceso, bien en forma de *numerus clausus* o en forma de exámenes de entrada. Sin embargo, este criterio está matizado por otros factores, como son los límites constitucionales que existen en algún país. Por otra parte, la estructura de la enseñanza secundaria de algunos países del primer grupo se está orientando en el sentido de la unificación de este tipo de enseñanza típica de segundo grado.

Para el segundo grupo de países, el diploma de estudios secundarios es condición necesaria, pero no suficiente, para acceder a la enseñanza superior. Este derecho se adquiere por procedimientos diversos de selección.

### **Países de acceso libre o mixto**

No resulta fácil encuadrar a los diversos países dentro de tipos generales, porque en esta materia hay una gran movilidad (7). Países, ayer con acceso abierto, aparecen hoy con restricciones generales o parciales (8). De todos modos, podríamos decir que *Italia, España o Noruega* son países de acceso libre, en el sentido de que no hay una prueba específica para ingresar en la Universidad. O si existe teóricamente, como el caso del Curso de Orientación Universitaria de España, de hecho no ha funcionado como tal.

Dentro de los países de sistema mixto, el más representativo es *Francia*. El *baccalauréat* es en este país un requisito indispensable para ingresar en la enseñanza superior, si bien no todos los tipos de bachillerato conducen a todas las facultades. El ingreso en las universidades no está numéricamente limitado; pero no acontece lo mismo en la mayoría de los otros centros. Los institutos nacionales de ciencias aplicadas y los institutos universitarios de tecnología escogen a los bachilleres según títulos y expedientes personales; las escuelas nacionales de ingenieros y la mayoría de las escuelas privadas, mediante exámenes, y las escuelas nacionales superiores de ingenieros, las escuelas nacionales de artes y oficios, la mayoría de las *grandes écoles* y las escuelas normales superiores de ciencias y letras examinan también a los candidatos que, después del *baccalauréat*, se han preparado durante uno, dos y tres años, siguiendo cursos preparatorios especiales en algunos liceos. Estos exámenes son nacionales y algunos son comunes a varias escuelas.

### **Países con selectividad**

Se podría decir que, con carácter general, los países que practican algún tipo de selectividad aumentan progresivamente. Dice la OCDE a este respecto que «la introducción (o la extensión) del *numerus clausus* parece constituir una decisión inevitable cuando la demanda de puestos excede la capacidad de acogida disponible. Se puede avanzar la hipótesis de que tal situación afecta

---

(7) A este respecto, señala Andenaes: «En los países de Europa occidental ha dominado la ideología del libre acceso a la enseñanza, pero ante la presión del creciente número de alumnos, ha resultado difícil poder realizar los ideales. Tónica común es que se mantenga el acceso sin limitaciones a la Universidad para cursar estudios tales como Derecho, Artes y Ciencias Sociales, en tanto que se ha introducido el *numerus clausus* en los campos de Tecnología, Medicina, Odontología, Farmacia y otros de las Ciencias Naturales en que el equipo de laboratorio impone limitaciones».

(8) Un buen estudio de conjunto para todo el mundo, bastante actualizado, se puede encontrar en UNESCO: *Estudios superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas. Promoción cultural*. Barcelona, 1973.

ya o afectará probablemente, por las razones expuestas anteriormente, a la mayor parte de los países miembros europeos» (9).

Estados Unidos, Gran Bretaña, Japón, URSS y Yugoslavia son algunos de los países que han establecido pruebas selectivas para el ingreso en algún establecimiento de educación superior.

### ESTADOS UNIDOS

El punto de partida de los estudios superiores es el High School Diploma. Muchos centros establecen una selección más o menos severa de los candidatos, basada bien en los resultados que han conducido a un High School Diploma, bien sobre la base de un examen de ingreso. Este diploma no siempre es indispensable para iniciar los estudios superiores, si un candidato puede probar que posee la preparación conveniente.

El College Entrance Examination Board organiza y coordina los exámenes de ingreso de muchas universidades. Estos exámenes se componen de pruebas de aptitud escolar y de pruebas basadas en los conocimientos en forma de test. Se tienen en cuenta además otros factores, sobre todo cursos realizados por el interesado y los resultados obtenidos durante sus estudios secundarios. Suele tener más peso que los resultados escolares la apreciación de los maestros. Incluso determinados centros tienen en cuenta el origen geográfico de los candidatos, su sexo, sus actividades deportivas, artísticas...

### GRAN BRETAÑA

El acceso a la enseñanza superior exige haber pasado con éxito un cierto número de pruebas (*passes*), que se relacionan con una materia del *general certificate of education* o con otros exámenes de fin de estudios secundarios. En general, las instituciones de nivel universitario exigen normalmente, como condiciones de ingreso, un mínimo de *passes* en cinco materias, en las que, por lo menos, dos deben ser de nivel superior, o en cuatro materias, en las que tres, por lo menos, deben serlo igualmente. En 1971 sólo el 48 por 100 de las peticiones de admisión coordinadas por el Consejo Central de la Universidad fueron aceptadas.

Sin embargo, a veces, estas condiciones, con ser necesarias, no son suficientes. Oxford y Cambridge suelen organizar sus propios exámenes de ingreso. En estos casos suelen tener en cuenta los informes de los directores de los centros de enseñanza secundaria y se suelen realizar entrevistas.

### JAPON

Para el acceso a la enseñanza superior se exige el certificado de estudios secundarios. Pero, además, muchos centros de enseñanza superior hacen una selección de candidatos mediante un examen de ingreso que difiere, según el tipo de estudios que se desee seguir. En este examen se tienen en cuenta

---

(9) OCDE: Conferencia sobre las estructuras futuras de la enseñanza postsecundaria. Política de admisión a la enseñanza postsecundaria. París, 1973, p. 29.

los resultados obtenidos en la enseñanza secundaria, el juicio del director del centro en el que el alumno ha realizado los estudios secundarios y los resultados del concurso de ingreso.

### UNION SOVIETICA

Normalmente el ingreso en los centros de enseñanza superior se hace mediante concurso, pero se tienen en cuenta también los resultados obtenidos en los estudios secundarios. Este concurso está abierto a todos los alumnos que han terminado sus estudios secundarios en un establecimiento de carácter general o en uno técnico o profesional. Las pruebas se refieren al idioma y a la literatura nacional de cada candidato, a una lengua viva y, según las facultades, a una, dos o tres materias del programa de estudios secundarios que se consideren particularmente útiles para los estudios que el candidato se propone seguir. Están dispensados de este examen los trabajadores que, habiendo terminado sus estudios secundarios y habiendo hecho méritos en su empresa, aprueban un curso preparatorio.

### YUGOSLAVIA

La mayor parte de las universidades yugoslavas seleccionan por vía de concurso a los candidatos. El factor de regulación de las condiciones del concurso es el número de puestos de trabajo para los estudios en una facultad dada. En todos los concursos se hacen listas de candidatos, siendo admitidos los que llegan hasta un número determinado por las condiciones del concurso. La mayor parte de las universidades aplican un sistema que combina los resultados de los estudios secundarios y de los exámenes de calificación.

## EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR UNIVERSITARIA ENTRE 1950 Y 1970

PAIS	Año	Evolución efectivos				Evolución demográfica			(8) Tasa es- colari- zación	Evol. Ens. Sec.		Distribución incremento		
		(1) Ens. Sup. (Millares)	(2) T. Crec. Ens. Sup.	(3) Ens. Sup. Univ. (Millares)	(4) T. Crec. Ens. Univ.	(5) Alum. 1.000 h.	(6) Grupo modal	(7) Evoluc. Grupo modal (Millares)		(9) Diplo- mados (Millares)	(10) T. Crec.	(11) Por esco- larización	(12) Por evol. demogr.	(13) Efect. combin.
Alemania ....	1950	147,0		112,2	I 3,2	3,6	20-25	4.439,4	2,5	32,4	0,4			
	1960	313,0	7,9	258,0	II 9,7	6,1		5.777,9	3,6	56,6	12,3	78,4	12,1	9,5
	1965	367,0	3,3	298,1	III 4,2	7,2		5.103,2	5,0	50,4	2,2			
	1970	495,0	6,2	407,1	IV 4,7			4.442,0						
Austria .....	1950	22,5		22,5	I 1,2	2,9	19-24	581,9		3,9	5,6			
	1960	38,9	5,6	38,5	II 15,0	5,5		633,7	4,5	7,3	18,7	72,3	12,8	14,9
	1965	50,1	5,2	48,9	III 4,8	6,7		618,6	6,4	7,6	0,8			
	1970	62,5	4,5	54,9	IV 3,6			584,0						
Bélgica .....	1950	30,2		20,2	I 3,9	3,6	18-23	779,1	2,6	9,0				
	1960	52,0	5,6	30,7	II 4,6	5,7		646,7	4,7	11,3	4,6	85,6	7,6	6,8
	1965	84,0	10,1	48,8	III 9,7	8,9		767,0	6,4	23,2	15,5			
	1970	127,1	8,7	75,1	IV 3,6									
Dinamarca ...	1950	19,5		13,1	I 1,7	4,8	19-25	415,5	3,5	2,6	3,6			
	1960	32,5	5,3	14,4	II 6,9	7,1		422,1	4,5	4,5	7,7	58,4	25,5	20,1
	1965	53,2	10,4	29,9	III 13,0	10,9		543,0	6,4	9,0	14,9			
	1970	77,1	7,7	46,1	IV 12,3			581,0						

PAIS	Año	Evolución efectivos				Evolución demográfica			(8) Tasa es- colari- zación	Evol. Ens. Sec.		Distribución incremento		
		(1) Ens. Sup. (Millares)	(2) T. Crec. Ens. Sup.	(3) Ens. Sup. Univ. (Millares)	(4) T. Crec. Ens. Univ.	(5) Alum. 1.000 h.	(6) Grupo modal	(7) Evoluc. Grupo modal (Millares)		(9) Diplo- mados (Millares)	(10) T. Crec.	(11) Por esco- larización	(12) Por evol. demogr.	(13) Efect. combin.
España .....	1950	113,8		54,6	I 2,6	3,1	18-24							
	1960	185,4	5,0	77,1	II 3,5	3,2		3.613,0	1,7	8,9	5,8	113,5	— 6,0	— 7,5
	1965	274,1	8,1	125,9	III 11,5	3,9		3.085,3	2,4	11,8	11,5			
	1970	351,9	5,1	213,1	IV 10,7	6,4		3.376,6	3,8	20,3				
E. Unidos ...	1950	2.296,5		2.079,0	I 2,7	15,1	18-23	13.662,0	15,2	1.200,0	3,4			
	1960	3.610,0	4,6	3.156,4	II 5,9	20,0		13.962,0	22,6	1.864,0	5,7	42,8	40,2	17,0
	1965	5.570,2	9,0	4.725,1	III 8,4	28,6		17.741,0	26,6	2.642,0	7,2			
	1970	7.920,2	6,5	6.124,0	IV 6,9			21.565,0						
Francia .....	1950	185,0		156,4	I 2,4	4,2	18-23	3.867,8	3,4	32,4	3,9			
	1960	256,0	3,3	206,2	II 5,7	6,0		3.293,2	5,9	59,3	8,6	76,4	11,0	12,6
	1965	527,0	15,5	434,6	III 13,8	10,3		4.203,6	8,8	96,9	10,3			
	1970	779,0	10,3	655,0	IV 13,7			5.029,0						
Holanda .....	1950	62,6		29,7	I 0,1	4,9	18-24	1.133,5	2,6	9,0	— 0,9			
	1960	83,9	5,6	40,8	II 6,6	7,4		1.156,6	3,5	11,5	6,0	56,9	25,9	17,2
	1965	119,9	6,9	64,4	III 9,6	10,1		1.436,8	4,5	18,0	9,4			
	1970	177,8	8,5	103,4	IV			1.602,0						
Inglaterra ...	1950	294,7		115,2	I 2,1	3,3	18-22	3.259,7	3,1	29,2				
	1960	287,7	— 0,3	146,6	II 4,9	5,4		3.283,4	4,4	43,0	10,2	55,7	29,8	14,5
	1965	433,4	8,5	211,6	III 7,6	7,9		4.038,1	5,1	82,7	14,0			
	1970	589,7	8,0	286,3	IV 8,7	5,4		5.677,6	4,2	25,8	— 0,1			

Italia .....	1950	235,9		231,4	I 1,9	5,1	19-25	5.647,6	4,2	25,8	- 0,1			
	1960	284,5	1,7	276,8	II 4,8	5,8		5.560,4	5,5	32,0	4,5	101,2	- 0,6	- 0,6
	1965	424,7	8,4	415,5	III 8,7	8,3		5.466,0	8,7	42,3	5,7			
	1970	694,2	10,3	681,7	IV 9,4			5.741,0						
Noruega .....	1950	9,2		7,0	I 4,2	2,8	19-24	272,7	2,6	4,5	3,3			
	1960	12,5	5,0	9,3	II 18,8	3,5		252,3	3,7	5,2	6,5	63,3	14,4	22,3
	1965	28,9	10,6	19,5	III 15,4	7,8		330,5	5,9	10,8	15,7			
	1970	48,9	6,6	30,5	IV 12,6			376,0						
Suecia .....	1950	22,0		16,7	I 6,1	3,1	20-24	459,3	3,6	4,5	5,9			
	1960	40,0	5,8	36,2	II 9,8	5,3		466,2	7,6	9,1	8,7	55,8	20,0	24,2
	1965	77,6	11,7	66,2	III 14,7	10,0		615,0	11,5	18,7	15,5			
	1970	145,7	11,8	120,0	IV 12,7			644,0						
Yugoslavia ...	1950	59,8		54,8	I 2,6	3,4	19-25	2.226,8	2,4	9,1	8,0			
	1960	140,5	8,8	108,4	II 11,9	7,6		2.290,4	4,8	17,3	6,2	147,1	- 20,3	- 26,8
	1965	184,9	5,6	116,3	III 1,3	9,5		1.999,2	5,8	23,4	7,2			
	1970	261,2	7,1	180,1	IV 5,2									

#### NOTA EXPLICATIVA

- Columna (1). Efectivos de alumnos en millares para el conjunto de la enseñanza superior durante los años indicados, según las estimaciones más recientes de la OCDE. Pese a su discrepancia en algunos casos con las ofrecidas por otras fuentes, se han mantenido para no restar unidad al conjunto de los datos.
- Columna (2). Tasa media de crecimiento anual de los efectivos recogidos en la columna 1 para el periodo comprendido entre cada dos de los años indicados.
- Columna (3). Recoge los efectivos de alumnos en millares para la enseñanza superior de tipo universitario.
- Columna (4). Tasa media de crecimiento anual de los efectivos recogidos en la columna 3 para los periodos siguientes: I, 1950-55; II, 1955-60; III, 1960-65; IV, 1960-70.
- Columna (5). Alumnos de enseñanza superior por cada 1.000 habitantes del país indicado en cada uno de los años.
- Columna (6). Grupo de edad al que pertenece la proporción mayoritaria de alumnos inscritos en la enseñanza superior.
- Columna (7). Población total en millares del grupo de edad indicado en la columna 6.
- Columna (8). Porcentaje de alumnos en enseñanza superior de tipo universitario en relación con la población total del grupo de edad considerado.
- Columna (9). Total en millares de diplomados en enseñanza secundaria para cada año indicado.
- Columna (10). Tasa media de crecimiento anual para el periodo comprendido entre cada dos años considerados.
- Columna (11). Porcentaje del incremento de efectivos en la enseñanza universitaria debido al aumento de la tasa de escolarización.
- Columna (12). Porcentaje de incremento de efectivos en la enseñanza universitaria debido a la evolución demográfica del grupo de edad considerado.
- Columna (13). Porcentaje del incremento debido al efecto combinado de ambos factores.

Fuente: Columnas 1 a 4: *Statistiques et indicateurs de l'enseignement*. OCDE, 1973.  
Columnas 4 a 13: *Développement de l'enseignement supérieur 1950-1967*. OCDE, 1971.

## FRANCIA

## ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR SEGUN LAS CATEGORIAS SOCIALES DE ORIGEN

CATEGORIA SOCIAL	1960			1965		
	Estudiantes			Estudiantes		
	Hombres y mujeres	Porcentaje — Hombres y mujeres	Porcentaje — Mujeres	Hombres y mujeres	Porcentaje — Hombres y mujeres	Porcentaje — Mujeres
1. Propietarios agrícolas .....	10.171	5,5	41,7	19.844	5,7	44,1
2. Asalariados agrícolas .....	954	0,5	49,4	2.066	0,6	42,0
3. Patronos de la industria y el comercio .....	32.695	17,8		51.133	14,8	44,9
4. Profesiones liberales y cuadros superiores .....	52.701	28,7	45,7	99.505	28,8	44,8
5. Cuadros medios .....	33.770	18,4	46,0	57.516	16,7	44,2
6. Empleados .....	15.156	8,2	37,8	29.804	8,6	43,2
7. Obreros .....	9.779	5,3	40,9	32.696	9,5	41,4
8. Personal de servicios .....	1.592	0,9	39,4	3.644	1,1	43,0
9. Rentistas sin profesión .....	11.881	6,5	38,3	24.270	7,0	38,5
10. Otras categorías .....	10.847	5,9	36,2	16.208	4,7	41,5
11. Indeterminados .....	4.224	2,3	33,5	8.402	2,4	46,2
	183.770	100,0	—	345.088	100,0	—

Fuente: Document descriptif d'information sur l'accès à l'enseignement supérieur en Europe. UNESCO, 1967.

## REPUBLICA FEDERAL ALEMANA

## ESTUDIANTES DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR SEGUN LAS CATEGORIAS SOCIALES

CATEGORIA SOCIAL	1955/56			1961/62			1964/65		
	Estudiantes			Estudiantes			Estudiantes		
	Hombres y mujeres	Porcentaje — Hombres y mujeres	Porcentaje — Mujeres	Hombres y mujeres	Porcentaje — Hombres y mujeres	Porcentaje — Mujeres	Hombres y mujeres	Porcentaje — Hombres y mujeres	Porcentaje — Mujeres
<b>a) Nivel universitario</b>									
Funcionarios I .....	25.335	20,6	22,5	40.426	20,2	27,9	44.997	18,9	28,4
Cuadros de dirección .....	6.903	5,6	23,1	15.249	7,6	27,5	18.513	7,8	28,1
Profesiones liberales .....	11.538	9,4	27,2	19.969	10,0	31,1	24.520	10,3	31,0
Empresarios agrícolas .....	319	0,3	25,7	631	0,3	27,3	726	0,3	27,4
Hombres de negocios .....	1.346	1,1	24,9	2.309	1,1	26,4	2.602	1,1	28,1
Varios .....	38	0,0	21,1	168	0,1	32,1	253	0,1	32,4
<b>Total a) .....</b>	<b>45.479</b>	<b>37,0</b>	<b>23,9</b>	<b>78.752</b>	<b>39,3</b>	<b>28,6</b>	<b>91.611</b>	<b>38,5</b>	<b>29,0</b>
<b>b) Nivel universitario .....</b>									
Funcionarios I y oficiales .....	2.949	2,4	22,0	5.249	2,6	26,0	7.978	3,4	26,7
Funcionarios II .....	9.556	7,7	15,4	13.479	6,7	19,3	15.506	6,5	21,1
Funcionarios III y IV .....	6.915	5,6	10,6	8.161	4,1	15,4	9.565	4,0	16,3
Cuadros de dirección .....	10.186	8,3	17,1	21.005	10,5	20,1	26.795	11,3	20,9
Empleados y obreros .....	19.894	16,2	10,1	33.759	16,8	15,2	39.264	16,5	16,7
Empresarios agrícolas .....	4.897	4,0	12,0	6.425	3,2	18,2	7.099	3,0	19,3
Hombres de negocios .....	22.608	18,4	17,4	32.018	16,0	21,5	36.809	15,5	22,2
Varios .....	565	0,4	17,2	1.548	0,8	24,9	3.006	1,3	24,2
<b>Total b) .....</b>	<b>77.570</b>	<b>63,0</b>	<b>14,5</b>	<b>121.644</b>	<b>60,7</b>	<b>18,9</b>	<b>146.022</b>	<b>61,5</b>	<b>20,2</b>
<b>TOTAL GENERAL a) + b) .....</b>	<b>123.049</b>	<b>100,0</b>	<b>18,0</b>	<b>200.396</b>	<b>100,0</b>	<b>22,7</b>	<b>237.633</b>	<b>100,0</b>	<b>23,6</b>

Fuente: Document descriptif d'information sur l'accès à l'enseignement supérieur en Europe. UNESCO, 1967.

CUADRO 2 c)

DINAMARCA

ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR SEGUN LAS CATEGORIAS SOCIALES DE ORIGEN

CATEGORIA SOCIAL	1959			1964		
	Estudiantes			Estudiantes		
	Hombres y mujeres	Porcentaje — Hombres y mujeres	Porcentaje — Mujeres	Hombres y mujeres	Porcentaje — Hombres y mujeres	Porcentaje — Mujeres
Titulados de enseñanza superior .....	...	31	...	...	29	...
Profesores .....	...	7	...	...	6	...
Empleados .....	...	25	...	...	27	...
Comerciantes .....	...	19	...	...	18	...
Agricultores .....	...	9	...	...	10	...
Obreros .....	...	9	...	...	10	...
<i>Total</i> .....	...	100	...	...	100	...

Fuente: Document descriptif d'information sur l'accès à l'enseignement supérieur en Europe. UNESCO, 1967.

## BELGICA

## ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SUPERIOR SEGUN LAS CATEGORIAS SOCIALES DE ORIGEN

CATEGORIA SOCIAL	1955			1960			1966		
	Estudiantes			Estudiantes			Estudiantes		
	Hombres y mujeres	Porcentaje — Hombres y mujeres	Porcentaje — Mujeres	Hombres y mujeres	Porcentaje — Hombres y mujeres	Porcentaje — Mujeres	Hombres y mujeres	Porcentaje — Hombres y mujeres	Porcentaje — Mujeres
Cuadros superiores .....	1.798	7,3	37,2	2.643	8,0	34,5	4.295	8,8	38,6
Jefes de empresa .....	1.213	5,0	21,8	1.847	6,0	30,1	3.087	6,4	30,3
Académicos .....	2.965	12,1	22,4	4.207	13,7	23,2	6.338	13,0	29,1
Profesores Enseñanza superior .....	803	3,3	17,1	810	2,6	20,2	1.048	2,1	25,7
Profesores Enseñanza secundaria .....	1.141	4,7	34,5	1.240	4,0	43,9	2.204	4,5	46,1
Maestros .....	1.149	4,7	15,7	1.285	4,2	16,9	2.052	4,2	22,2
Cuadros medios .....	6.175	25,2	17,3	6.669	21,7	16,9	10.551	21,6	24,4
Agricultores .....	948	3,9	6,3	1.406	4,6	11,7	2.300	4,7	9,7
Artesanos .....	3.480	14,2	14,8	4.470	14,6	16,1	7.428	15,2	18,6
Cuadros inferiores .....	1.987	8,1	4,5	2.534	8,3	7,9	4.114	8,5	12,5
Obreros cualificados .....	1.358	5,6	7,9	1.628	5,3	11,5	2.784	5,7	14,7
Obreros no cualificados .....	255	1,0	5,1	700	2,3	4,2	1.523	3,1	12,3
Indeterminados .....	1.190	4,9	10,1	1.433	4,7	8,2	1.076	2,2	20,6
<i>Total</i> .....	24.462	100,0	—	30.692	100,0	—	48.800	100,0	—

Fuente: Document descriptif d'information sur l'accès à l'enseignement supérieur en Europe. UNESCO, 1967.

**EVOLUCION DE LA TASA DE ACCESO A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA  
(1950 - 1970)**

P A I S	Año	Nuevas entradas		Tasa de acceso			
		Educación superior (Millares)	Educación superior universitaria (Millares)	Grupo edad considerado	Evolución media grupo edad (Millares)	Enseñanza superior — Porcentaje	Enseñanza superior universitaria — Porcentaje
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Alemania ....	1950	—	27,3	20-22	748,1	—	3,7
	1960	70,0	48,7	20-22	1.024,0	8,0	4,8
	1965	71,8	46,4	20-22	742,1	11,7	6,3
	1970	100,9	85,7	20-22	—	—	—
Austria .....	1950	—	—	18-20	95,1	—	—
	1960	—	8,1	18-20	122,2	6,6	6,6
	1965	—	7,8	18-20	95,1	8,2	8,2
	1969	12,6	9,2	18-20	97,0	13,0	—
Bélgica .....	1950	—	4,5	18-20	130,9	—	3,5
	1960	17,8	7,4	18-20	99,4	18,0	7,5
	1965	31,2	13,3	18-20	138,4	21,8	9,6
	1970	42,2	18,7	18-20	143,0	29,5	—
Dinamarca ...	1950	—	2,7	19-21	58,2	7,2	4,6
	1960	9,2	4,7	19-21	64,0	14,4	7,4
	1965	13,5	8,9	19-21	87,5	15,5	10,2
	1970	19,5	9,8	19-21	81,0	24,1	—
España .....	1950	—	12,8	17-19	—	—	—
	1960	33,5	22,1	17-19	—	—	—
	1965	64,0	48,9	17-19	—	—	—
	1969	148,4	76,5	17-19	513,0	28,9	—
E. Unidos ....	1950	516,8	410,3	18	2.164,0	23,9	19,0
	1960	675,0	534,8	18	2.606,0	35,7	27,4
	1965	929,7	714,4	18	3.741,0	38,8	28,1
	1970	1.798,0	1.177,0	18	3.833,0	46,9	—
Francia .....	1950	—	34,5	18-20	—	—	—
	1960	96,6	63,3	18-20	520,5	15,2	9,0
	1965	184,0	128,9	18-20	780,9	18,8	11,6
	1968	235,1	168,9	18-20	869,0	27,1	—
Holanda .....	1950	—	4,4	17-20	163,9	—	2,7
	1960	21,1	7,2	17-20	176,5	12,0	4,1
	1965	30,0	12,5	17-20	235,3	12,8	5,4
	1970	40,4	18,4	18-20	221,0	18,3	—
Inglaterra ...	1950	—	22,7	18-20	637,9	—	3,6
	1960	—	30,5	18-20	646,1	—	4,7
	1965	—	52,5	18-20	837,3	12,8	6,1
	1969	228,8	82,8	18-19	780,0	29,3	—

P A I S	Año	Nuevas entradas		Tasa de acceso			
		Educación superior (Millares)	Educación superior universitaria (Millares)	Grupo edad considerado	Evolución media grupo edad (Millares)	Enseñanza superior — Porcentaje	Enseñanza superior universitaria — Porcentaje
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Italia .....	1950	39,4	38,6	19-21	828,7	4,8	4,7
	1960	60,5	58,2	19-21	797,2	8,3	8,0
	1965	107,3	104,6	19-21	826,0	14,8	14,3
	1969	178,6	174,8	19-21	841,0	21,2	—
Noruega .....	1950	—	1,4	19-21	43,6	—	3,3
	1960	—	2,8	19-21	44,3	—	6,3
	1965	10,7	5,0	19-21	62,6	17,2	8,0
	1970	15,5	6,2	19-21	59,0	26,3	—
Suecia .....	1950	3,5	3,3	19-21	—	—	3,8
	1960	8,0	7,4	19-21	—	9,4	7,6
	1965	—	16,7	19-21	—	15,2	12,6
	1970	26,0	—	19-21	118,0	33,0	—
Yugoslavia ...	1950	18,6	16,8	18-21	88,0	5,5	4,9
	1960	70,7	48,1	18-21	97,1	22,6	15,3
	1965	86,0	43,7	18-21	133,3	30,5	15,5
	1970	111,4	62,6	18-20	383,0	29,1	—

#### NOTA EXPLICATIVA

- Columna (1). Total, en millares, de alumnos que acceden a la enseñanza superior en su conjunto para cada uno de los años indicados [vid. nota a la columna (1) del cuadro 1].
- Columna (2). Total, en millares, de alumnos que acceden a la enseñanza superior universitaria.
- Columna (3). Grupo de edad al que pertenecen el 75 por 100 de las nuevas entradas.
- Columna (4). Evolución media, en millares, de la población de cada una de las edades comprendidas en el grupo de edad considerado en los años indicados.
- Columna (5). Porcentaje del total de la población indicada en la columna 4 que accede a la enseñanza superior.
- Columna (6). Porcentaje del total de la población indicada en la columna 4 que accede a la enseñanza universitaria.

Fuente: *Développement de l'enseignement supérieur 1950-1967*, OCDE, 1971. *Statistiques et indicateurs de l'enseignement*, OCDE, 1973.

**DISTRIBUCION DE LOS EFECTIVOS UNIVERSITARIOS POR RAMAS DE ESTUDIO  
(1965 - 1966)**

CIENCIAS SOCIALES Y LETRAS  MEDICINA Y DERECHO	Menos del 45 por 100 en efectivos	Más del 45 por 100 de efectivos	
	Menos del 25 por 100 de efectivos .....	Reino Unido *	Finlandia Irlanda Italia Noruega *
Más del 25 por 100 de efectivos .....	Alemania Austria * Bélgica Dinamarca Francia * Suiza *	Holanda España Grecia Portugal * Turquía Yugoslavia	

**EVOLUCION ENTRE 1955 Y 1965**

CIENCIAS SOCIALES Y LETRAS  MEDICINA Y DERECHO	Aumento inferior a cinco puntos	Aumento superior a cinco puntos	
	Disminución inferior a cinco puntos .....	Austria ** Grecia Japón Yugoslavia	Alemania Dinamarca ** Estados Unidos **
Disminución superior a cinco puntos .....	Finlandia ** Francia ** Holanda **	Bélgica ** Canadá ** España Irlanda ** Italia **	Portugal ** Noruega Suecia ** Suiza **

\* Países en los que las ciencias y la tecnología acogen más del 35 por 100 de los efectivos.  
 \*\* Países en los que el lugar relativo de las ciencias y de la tecnología no ha variado.

**NOTA EXPLICATIVA**

Este cuadro permite conocer la distribución de efectivos entre las diferentes ramas de estudio en cada país. Localizado el país, la línea superior indica la proporción que, sobre el total de efectivos, representan los alumnos inscritos en Ciencias Sociales y Letras; la columna de la izquierda, la proporción de alumnos en Medicina y Derecho; por último, la presencia o no de asteriscos indica la proporción relativa a los alumnos de ciencias y tecnología.

Fuente: *Développement de l'enseignement supérieur*. OCDE, 1971.

**NATURALEZA DE LOS DIPLOMAS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA DE LAS NUEVAS ENTRADAS EN ENSEÑANZA UNIVERSITARIA  
Y DISTRIBUCION POR RAMAS**

(En porcentaje)

RAMAS DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	CIENCIAS PURAS			TECNOLOGIA			MEDICINA		
	Científicos		No científicos (3)	Técnicos (1)	Científicos (2)	No científicos (3)	Científicos		No científicos (3)
	Matemáticos y técnicos (1)	Otros (2)					Matemáticos (1)	Otros (2)	
			DIPLOMAS SECUNDARIOS	(1)	(2)	(3)			(1)
<b>Alemania:</b>									
1965-66 .....	47,5		39,9		60,0	38,0		29,7	58,5
<b>Dinamarca:</b>									
1965-66 .....	94,8		5,0		100,0	—		80,7	19,2
<b>Francia:</b>									
1959-60 .....	60,4	29,4	8,6	—	—	—	15,7	44,3	36,7
1965-66 .....	65,0	30,7	2,8	—	—	—	26,0	65,0	9,0
<b>Italia:</b>									
1957-58 .....		35,5	63,1		48,0	44,8		20,3	78,3
1960-61 .....	1,3	35,5	63,2		51,0	42,9		20,5	77,7
1965-66 .....	38,8	28,0	33,2	37,4	32,1	30,6		26,0	68,0
<b>Holanda:</b>									
1961-63 .....		95,0	—		90,0	—		89,8	2,6
1967-68 .....		93,6	—		88,0	—		89,7	2,7
<b>Inglaterra:</b>									
1965-66 .....	61,5	22,0	—	82,7	12,9	—	11,2	75,0	—
<b>Suecia:</b>									
1965-66 .....	55,8	36,0	8,1	100,0	—	—	15,0	70,0	15,0

CUADRO 5 (continuación)

(En porcentaje)

RAMAS DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DIPLOMAS SECUNDARIOS	LETRAS			DERECHO			CIENCIAS SOCIALES		
	Literales		Científicos (3)	Literales		Científicos (3)	Literales (1)	Ciencias sociales o técnicas comerciales (2)	Científicos (3)
	Lenguas clásicas (1)	Lenguas vivas (2)		Lenguas clásicas (1)	Lenguas vivas (2)				
Alemania:									
1965-66 .....	17,1	46,0	20,0	16,4	35,7	25,0	—	—	—
Dinamarca:									
1965-66 .....	8,1	63,9	27,5	3,8	47,6	48,4	13,0	—	87,0
Francia:									
1959-60 .....	77,2		19,6	67,7		27,6	—	—	—
1965-66 .....	...		...	...		...	...	...	...
Italia:									
1957-58 .....	38,2	58,0	2,5	99,5		—	11,6	74,3	11,2
1960-61 .....	39,4	57,3	2,2	99,5		—	12,0	76,5	10,4
1965-66 .....	33,6	55,1	8,5	83,9		15,4	7,8	82,7	6,4
Holanda:									
1962-63 .....	64,8		13,7	62,0		25,0	61,1	—	31,8
1967-68 .....	60,0		10,0	68,0		21,3	55,8	—	31,3
Inglaterra:									
1965-66 .....	80,0		—	—		—	21,0	47,4	4,2
Suecia:									
1965-66 .....	51,2	14,2	15,8	39,0	12,3	24,4	21,7	27,2	30,4

## NOTA EXPLICATIVA

En la cabecera del cuadro se recogen las diferentes ramas de estudios universitarios. Las columnas (1), (2) y (3), correspondientes a cada una de estas ramas, reflejan el porcentaje de nuevas entradas perteneciente a cada uno de los distintos diplomas de enseñanza secundaria para los años y países que se indican.

Fuente: *Développement de l'enseignement supérieur*, OCDE, 1971.

## DURACION TEORICA Y REAL DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN DIVERSOS PAISES

RAMAS DE ESTUDIO	DURACION TEORICA (1)												(2) Duración media teórica	(3) Duración media real
	Ciencias y Tecnología					Ciencias médicas			Ciencias humanas					
	Ciencias puras	Arqui- tectura	Agricultura		Tecnología	Medi- cina	Farmacia	Arte dental	Letras	Educación	Derecho	Ciencias Sociales		
			Economía	Veteri- naria										
PAIS														
Alemania .....	4-5	4	4	4-5	5	5 1/2-7 1/2	...	5	4-5	...	3-4	4	4	5
Austria .....	4	4	4	4 1/2	4-4 1/2	6	3	...	4	4	4	3-4	4	5
Bélgica .....	4	5	5	6	5	7	5	5	4	4	5	4	5	5
Dinamarca .....	5	5	4	3 1/2	4-5	7	...	5	5-8	...	5 1/2	5	5	7
España .....	5	5-7	5-7	—	5	6	6	—	5	...	5	5	5	6
Francia .....	4	5	5	...	5	6	5	5	4	...	4	...	4	5
Italia .....	4	5	4	5	5	6	—	—	4	4	4	3-4	4	6
Noruega .....	5-6	—	3-5	4	4	6	4	4	5	...	5	5-7	—	5
Holanda .....	5-7	5-7	5-6	6	6	7-8	...	6-7	5-6	...	5	5-6	—	7
Inglaterra .....	3	5	3	5	3	5	—	5	3-4	3	3-4	3-4	3	3-4
Suecia .....	3	4	5	5 1/2	4	6 1/2	5	5	3	—	4 1/2	3	4	4
Yugoslavia .....	4	4	4	—	4	5	4-6	—	4	—	4	4	4	6
Estados Unidos.	4	—	4	—	4	5	—	—	4	4	4	4	4	4-5

## NOTA EXPLICATIVA

Columna (1). Duración teórica media para cada rama de estudios universitarios.  
 Columna (2). Duración media teórica del conjunto de la enseñanza superior de tipo universitario.  
 Columna (3). Duración media real del conjunto de la enseñanza superior de tipo universitario.

Fuente: *Développement de l'enseignement supérieur*. OCDE, 1971. *Statistiques et indicateurs de l'enseignement*. OCDE, 1973.

## TASAS DE EXITO: ENSEÑANZA SUPERIOR DE TIPO UNIVERSITARIO

PAIS	Duración media de los estudios universitarios (1)	Tasa de éxitos (2)			
		1955/56 — Porcentaje	1958/59 — Porcentaje	1961/62 — Porcentaje	1964/65 — Porcentaje
Alemania .....	5	69,5	66,8	51,6	51,9
Austria .....	5	—	54,1	39,5	47,2
Bélgica .....	5	75,5	72,0	63,8	66,0
Dinamarca .....	7	53,4	56,8	73,7	54,9
España .....	6	—	44,9	53,4	44,5
Finlandia .....	5	53,7	59,9	67,7	65,8
Francia .....	5	—	—	40,4	43,6
Grecia .....	6	—	—	57,8	61,9
Irlanda .....	4	78,7	91,9	79,1	83,3
Italia .....	6	53,6	54,9	51,5	56,2
Noruega .....	5	65,3	66,8	61,2	54,0
Holanda .....	7	63,3	74,0	61,7	59,9
Inglaterra .....	3	88,7	84,0	87,8	87,6
Suecia .....	4	75,5	73,8	70,7	68,0
Yugoslavia .....	6	53,5	43,2	54,2	41,0
Estados Unidos .....	4	74,4	72,2	71,2	70,1
Japón .....	4	87,2	86,4	87,5	90,7

## NOTA EXPLICATIVA

Columna (1). Duración media real de la enseñanza superior de tipo universitario (vid. cuadro 6).

Columna (2). Porcentaje de nuevas entradas que, transcurrido el número de años considerado como media real de duración de los estudios, obtuvieron un diploma de enseñanza superior universitaria en los años indicados.

Fuente: *Développement de l'enseignement supérieur*, OCDE, 1971. *Statistiques et indicateurs de l'enseignement*, OCDE, 1973.

**TASA DE EXITO POR RAMAS DE ESTUDIO**  
(En relación con las tasas medias de éxito en la Universidad)

PAIS	Ciencias puras		Tecnología		Medicina		Letras		Derecho		Ciencias sociales	
	1958/1959	1964/1965	1958/1959	1964/1965	1958/1959	1964/1965	1958/1959	1964/1965	1958/1959	1964/1965	1958/1959	1964/1965
Alemania .....	— —	— —	+	++	++	++	=	—	++	++	—	—
Austria .....	...	...	++	++	++	++	— —	— —	+	++	—	=
Bélgica .....	=	—	++	++	— —	— —	— —	— —	++	++	— —	—
Dinamarca .....	—	— —	++	++	++	=	— —	— —	+	+	++	+
España .....	— —	— —	++	++	++	++	— —	—	—	— —	— —	— —
Francia .....	...	—	++	++	— —	++	— —	—	...	=	...	=
Italia .....	+	+	—	+	++	++	—	—	+	++	— —	— —
Noruega .....	=	=	++	++	++	++	— —	— —	—	+	...	— —
Holanda .....	—	—	=	=	++	++	— —	— —	++	++	— —	— —
Suecia .....	=	—	...	++	...	++	— —	— —	— —	— —	...	+
Yugoslavia .....	—	— —	++	++	=	++	— —	— —	— —	— —	—	— —

NOTA: (++) Superior más del 10 por 100 a la tasa media.  
(+) Superior menos del 10 por 100 a la tasa media.  
(=) Aproximado a la tasa media.

(—) Inferior menos de un 10 por 100 a la tasa media.  
(— —) Inferior más de un 10 por 100 a la tasa media.  
(...) No disponible.

Fuente: *Développement de l'enseignement supérieur 1950/67*, OCDE, 1971. *Statistiques et indicateurs de l'enseignement. Tableaux généraux comparatifs*, OCDE, 1973.

**PROPORCION MEDIA DE ESTUDIANTES QUE ABANDONAN LA ENSEÑANZA  
UNIVERSITARIA ENTRE DOS AÑOS CONSECUTIVOS**

(En porcentajes de inscritos)

PAIS	1954/55 - 1955/56		1964/65 - 1965/66	
	Provistos de un diploma	Sin diploma	Provistos de un diploma	Sin diploma
Alemania .....	14,7	4,4	10,2	5,8
Austria .....	12,0	9,7	7,1	11,2
Bélgica .....	11,8	8,5	11,4	6,3
Dinamarca .....	12,1	6,2	6,3	7,6
España .....	8,8	10,9	7,6	21,7
Francia .....	9,6	15,4	8,1	18,3
Italia .....	9,5	8,2	7,8	9,1
Noruega .....	17,2	7,4	8,8	6,4
Holanda .....	11,2	2,1	6,4	4,9
Inglaterra .....	18,5	0,3	17,9	1,3
Suecia .....	13,0	1,1	9,2	0,5
Yugoslavia .....	10,5	17,8	11,7	21,7
Estados Unidos .....	13,7	2,7	12,8	1,3

NOTA EXPLICATIVA

La frecuencia media de abandonos para cada país se evalúa aquí por la diferencia entre los efectivos inscritos en dos años consecutivos, deducidos los diplomados en el primer año y las nuevas entradas en el segundo. Los resultados se expresan en porcentajes de inscritos, distinguiéndose los que salen del sistema tras la obtención de un diploma de aquellos que abandonan sin él.

Fuente: *Développement de l'enseignement supérieur 1950/67*, OCDE, 1971. *Statistiques et indicateurs de l'enseignement. Tableaux généraux comparatifs*, OCDE, 1973.

## SELECCION O LIBRE ACCESO

Daniel VANDEPITTE \*

### INGRESO DE ALUMNOS NATIVOS QUE COMIENZAN

Las normas que regulan el acceso a la enseñanza superior en distintos países, y en particular a las universidades, abarcan desde las más liberales a las más restrictivas.

#### Certificado de Enseñanza Secundaria

El estar en posesión de un Certificado de Enseñanza Secundaria es el único requisito exigido para el ingreso en algunas facultades (generalmente: las de Ciencias Sociales y Filosofía y Letras) en Holanda, y en Suecia, así como en todas las facultades universitarias de Dinamarca (si bien no sucede lo mismo con las instituciones especiales que están separadas de las universidades).

En la mayoría de los casos, el acceso a ciertas facultades depende de la clase de programa de estudios que el candidato haya completado en la escuela de enseñanza secundaria. Los cursos impartidos por algunas escuelas de enseñanza secundaria se consideran adecuados para ciertos cursos universitarios y no para otros. Esto es aplicable a Holanda, Dinamarca y Suecia.

#### Certificado de Madurez

En diversos países, el único requisito para ingresar en una universidad es completar satisfactoriamente una prueba o examen de algún tipo, que normalmente hay que sufrir inmediatamente después de finalizar la enseñanza secundaria. El certificado que se otorga recibe diversas denominaciones, tal como «Certificado de Madurez» o «*baccalauréat*» (bachillerato) o «*Abitur*» o «*Reifezeugnis*», etc. El examen puede referirse al programa de estudios de la enseñanza secundaria o tener un carácter más general.

El «*baccalauréat*» francés y el Diploma de Madurez italiano y bávaro se obtienen una vez que el candidato ha aprobado satisfactoriamente un examen organizado por el Estado. Existe un cierto número de bachilleratos franceses distintos, pero cualquiera de ellos permite al titular poder ingresar en cualquier facultad. La única excepción la constituye la facultad de Ciencias, para la cual se precisa estar en posesión del título de una de las clases de bachilleratos que tienen una mayor orientación matemática. El Certificado de Madurez italiano es de tipo «científico» o «clásico» o «artístico». Cada uno de los dos primeros abre las puertas a determinadas facultades, pero no a todas. Quien se halle en posesión de un certificado de madurez «artístico» tiene que seguir un curso preparatorio de un año antes de poder matricularse en cualquier facultad.

\* El profesor DANIEL VANDEPITTE, rector de la Universidad de Gante, estudia los diversos sistemas de acceso a la enseñanza superior en varios países europeos. Este artículo fue publicado originariamente en inglés por *Cre-Information*, núm. 21, 1973.

La prueba de madurez que permite obtener el Certificado de Madurez austríaco o belga se organiza en la propia escuela de enseñanza secundaria del alumno. Lo mismo sucede en la mayoría de los *länder* de la República Federal Alemana (Bavaria constituye una excepción). En Suiza el examen de madurez está organizado centralmente en cada cantón de la Federación, pero no nacionalmente.

El Certificado de Madurez alemán permite al alumno ingresar en cualquier facultad en la que no exista *numerus clausus*. En Suiza, la «omnivalencia» es cualificada: se precisa un conocimiento del latín para ingresar en las facultades de Derecho, Teología e Historia, y son necesarios ciertos tipos específicos de certificado de madurez para ingresar en las facultades de Medicina y de Ciencias.

En Bélgica, la prueba de madurez comprende el realizar por escrito y llevar a cabo la discusión de una disertación, así como un examen oral sobre el tema de un curso principal o dos cursos accesorios elegidos por el alumno entre el programa de estudios de las escuelas de enseñanza secundaria. El tribunal examinador está formado por profesores de la escuela del alumno, participando en calidad de asesores uno o dos miembros que no pertenecen a la misma. Aproximadamente el 85 por 100 de todos los que superan el examen final de la escuela de enseñanza secundaria obtienen también el certificado de madurez. La prueba de madurez tiene muy poco valor selectivo. Sin embargo, la ley hace que el mismo sea «omnivalente»: abre las puertas de todas las facultades de las universidades belgas, con la única excepción de la facultad de Ciencias Aplicadas (facultad de Ingeniería).

### **Un curso preliminar de corta duración, seguido por un examen**

Un método de selección sugerido en ocasiones consiste en organizar, antes del comienzo del año académico, un curso preliminar de verano de cuatro o seis semanas de duración, que finaliza con un examen. Este método tiene un importante inconveniente: un curso de unas pocas semanas de duración tiene una base mucho más limitada para juzgar la capacidad de un candidato que un curso de cinco o seis años realizado en la escuela de enseñanza secundaria.

El autor de este trabajo no tiene constancia de que este método sea utilizado ampliamente en ninguna parte.

### **Un año propedéutico**

En España, se organiza un curso de orientación de un año de duración en las escuelas de enseñanza secundaria, bajo la supervisión de las universidades. El programa de estudios comprende un conjunto de temas comunes y cursos opcionales que tienen relación con el campo de estudios universitarios que se desea seguir.

Si el candidato rinde satisfactoriamente durante el año propedéutico, obtiene su «bachillerato» y el acceso a la Universidad.

## **Expediente de las escuelas de enseñanza secundaria**

En Noruega, tienen acceso a la facultad de Medicina solamente los candidatos que han finalizado su enseñanza secundaria con calificaciones muy altas.

Las universidades menos selectivas de los Estados Unidos aceptan a todos los estudiantes que obtuvieron su certificado de estudios secundarios por lo menos con un cierto número de «unidades».

## **Examen de ingreso**

La diferencia esencial entre un examen de ingreso y el *numerus clausus* consiste en que el primero tiene por finalidad verificar un cierto nivel de capacidad, mientras que el segundo comprende una reducción predeterminada del número de alumnos, independientemente de si existe un número superior con méritos para ingresar.

En la mayoría de las universidades y demás institutos de enseñanza superior de Yugoslavia es preceptivo que el candidato apruebe un examen de ingreso sobre aquel tema que guarde una relación más estrecha con el curso de estudio elegido.

El mismo método de selección se utiliza en la mayoría de las universidades japonesas. Se han utilizado exámenes de aptitud durante algunos años en la década de los años cincuenta, pero fueron abandonados más tarde, al parecer porque no eran suficientemente fiables.

En Bélgica, los candidatos tienen acceso a las facultades de Ingeniería de las universidades únicamente después de aprobar un examen organizado por la Universidad dos veces al año, en junio y septiembre, y basado esencialmente en matemáticas. La posesión del Certificado de Madurez libera al futuro alumno solamente de la parte del examen de ingreso que no se refiere a matemáticas. Si aprueba el examen completo, no precisa certificado de ninguna clase. Si un candidato no aprueba en junio, puede intentarlo nuevamente en septiembre. El examen no es demasiado riguroso, con el fin de no eliminar a los candidatos que tengan una aptitud natural, pero que, sin embargo, proceden de escuelas mediocres de enseñanza secundaria. Tiene por finalidad impedir únicamente el paso de quienes no tienen prácticamente ninguna posibilidad de completar con éxito el exigente programa de estudios de Ingeniería. Sin embargo, en la universidad de Gante un promedio del orden del 30 por 100 de los candidatos no consigue aprobar ninguno de los dos exámenes que se celebran al año.

## **«Numerus clausus»**

El *numerus clausus*, en diversas formas, es utilizado en muchos países. En la República Federal de Alemania, en Suecia y en Holanda, la limitación del número de alumnos es aplicable únicamente a ciertos cursos de estudio: Medicina, Odontología, Ciencia Veterinaria y Biología figuran siempre entre éstos. En Dinamarca, el *numerus clausus* es practicado por las instituciones independientes de enseñanza superior, que en realidad son facultades autónomas que imparten algunos tipos de enseñanzas profesionales que en otros países están integradas en las universidades.

En el Reino Unido y la Unión Soviética el sistema de *numerus clausus* es aplicable a la totalidad del sistema universitario. En los Estados Unidos las universidades más selectivas limitan también el número de alumnos a cada uno de los cursos de estudio que imparten.

### *Alemania*

En Alemania, el *numerus clausus* se basa en la capacidad de la facultad en cuestión. Se realiza una selección de alumnos fundada en el expediente académico de la enseñanza secundaria, principalmente de la última parte del expediente. Puesto que los candidatos intentan, naturalmente, aumentar sus posibilidades de éxito probando en diversas universidades, se ha establecido una oficina de registro central por parte de la Conferencia de Rectores de Alemania Occidental. Los candidatos que desean ingresar en un plan de estudios de acceso limitado, envían su solicitud a la oficina central, indicando su preferencia para diversas universidades y cursos en un cierto orden. Todos los demás contactos se producen entre la oficina central y las universidades, con el fin de evitar el ingreso del mismo alumno en más de una universidad.

### *Holanda*

En Holanda se introdujo por primera vez el *numerus clausus* para el año académico 1972-1973. Un organismo nacional recibe todas las solicitudes. Todos los candidatos que han obtenido el 75 por 100 de puntuación en el examen organizado a escala nacional, después de haber finalizado sus estudios en las escuelas de enseñanza secundaria, son admitidos automáticamente en algunas universidades. Las restantes plazas disponibles se distribuyen por sorteo entre todos los candidatos que tienen una calificación total inferior al 75 por 100.

### *Reino Unido*

En Inglaterra y en el País de Gales no se accede a una universidad a menos que se halle uno en posesión del Certificado General de Enseñanza, obtenido después de pasar un examen ante uno de los ocho tribunales aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia. En Escocia se precisa el Certificado Escocés de Enseñanza. Se entrega bajo la supervisión de un tribunal en el que están representadas las ocho universidades escocesas.

Los candidatos para el ingreso envían sus solicitudes al Consejo Central de Ingresos a las Universidades. Aquéllos pueden seleccionar hasta un máximo de cinco universidades en orden de preferencia. Las decisiones de las universidades con respecto a las peticiones remitidas a las mismas por el consejo se toman de acuerdo con los criterios fijados por cada una de las universidades individualmente, y se basan principalmente en el rendimiento del solicitante en materias específicas del examen para el Certificado General de Educación y, frecuentemente, realizando una entrevista personal. En conjunto, se permite el acceso de un porcentaje de alumnos ligeramente superior al 50 por 100 de los candidatos.

### *Estados Unidos*

Cada una de las universidades más selectivas de los Estados Unidos tiene su propia política de acceso. El expediente académico de enseñanza secundaria

del solicitante, una recomendación por parte del director de su escuela, y la posesión de cualidades extraescolares pueden influir en la decisión de aceptar o rechazar al candidato. En muchos casos, los hijos de alumnos gozan de un cierto trato de favor. Durante los últimos años, algunas universidades han asignado un cierto número de plazas disponibles a los solicitantes pertenecientes a grupos minoritarios.

### *Unión Soviética*

En la Unión Soviética el funcionamiento de todo el sistema de la enseñanza superior se regula por la necesidad de especialistas que tiene el Estado. Teniendo en cuenta el número de plantas químicas, plantas de producción de máquinas, plantas metalúrgicas y de trabajo de metal, escuelas de todas clases, hospitales, policlínicas, etc., que deben materializarse de acuerdo con los planes nacionales de siete años, *Gosplan*, la comisión de planificación nacional, determina cada año el número de alumnos que pueden acceder a cada uno de los campos de estudio. Se informa a las distintas repúblicas sobre estos números, y entonces ellas fijan el número de solicitantes que cada una de las facultades de las distintas universidades pueden aceptar para las diferentes disciplinas. Los solicitantes admitidos se seleccionan mediante una oposición en la que se exigen las materias que guardan relación con el plan particular de estudios que han elegido. El examen competitivo es en parte oral y en parte escrito. Se admite un número de alumnos comprendido entre una tercera y una octava parte de los candidatos, según la institución docente de que se trate y el campo de estudios. En casos extremos, solamente consigue ingresar uno de cada treinta candidatos en el curso que deseaban estudiar.

Si bien resulta más fácil estimar en una economía de planificación central el número de especialistas que se precisan en cada sector que en una economía libre, parece ser que también se producen errores. Cuando esto resulta evidente, los alumnos, aunque puedan haber completado la parte final de su programa de estudios, pueden ser trasladados a algún otro curso de estudio, de acuerdo con las predicciones revisadas.

### ACCESO DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS Y DE ALUMNOS NO PRINCIPIANTES

Los procedimientos descritos anteriormente son aplicables a los estudiantes nativos que comienzan. En todos los países se acepta a algunos alumnos extranjeros. Las universidades de la República Federal de Alemania pueden admitir alumnos extranjeros hasta el 8 por 100 de las plazas disponibles. En realidad, reservan bien sea el 10 por 100 ó el 5 por 100 a los extranjeros.

En el otoño de 1971, aproximadamente el 7 por 100 de todos los solicitantes registrados en el Consejo Central de Ingreso a las Universidades, del Reino Unido, y que deseaban ingresar en una universidad por primera vez, eran extranjeros. Aproximadamente el 4 por 100 de todos los candidatos admitidos como estudiantes principiantes eran extranjeros.

Hasta el pasado año, las universidades belgas no limitaban el número de alumnos extranjeros. Una reciente disposición gubernamental no les prohíbe

expresamente continuar esta política liberal, pero, indirectamente, les apremia a que introduzcan una limitación.

Una ley de 1971 prevé que todas las universidades belgas sean financiadas por el Estado, de acuerdo con su número de alumnos en grupos específicos de disciplinas. Una disposición oficial promulgada en agosto de 1972 especifica que los números utilizados para calcular el presupuesto universitario no pueden incluir los estudiantes extranjeros en exceso del 5 por 100 de los estudiantes belgas, en los mismos grupos de disciplinas. Sin embargo, esta limitación no es aplicable a los estudiantes de Luxemburgo, que no tiene universidad propia, ni a los estudiantes procedentes de países en vías de desarrollo. Resulta evidente que la selección de estudiantes extranjeros, difícilmente puede regirse por normas inflexibles y determinantes. En general, las universidades admiten o rechazan un candidato extranjero individualmente, basándose en sus calificaciones, ya que éstas pueden valorarse de acuerdo con el expediente académico de sus estudios anteriores, y algunas veces también basándose en su conocimiento del idioma nacional. Las solicitudes procedentes de estudiantes, tanto si son nativos como extranjeros, que desean pasar a otra universidad durante el curso de sus estudios son analizadas, en general, de acuerdo con las calificaciones de su expediente académico anterior.

En conjunto, las universidades europeas parecen reconocer fácilmente la calificación tomada por las demás universidades y registrada en los diplomas o certificados. Sin embargo, cuando cierto título o diploma lleva consigo un *efectus civilis*, la mayoría de los países parecen vacilar en cuanto a otorgar los mismos derechos a los titulados extranjeros que completaron el mismo curso.

#### RELACION ENTRE LA FACILIDAD DE ACCESO Y EL NUMERO DE ALUMNOS QUE ABANDONAN SUS ESTUDIOS

Naturalmente, existe una correlación entre la facilidad de acceso a las universidades y el número de alumnos que fracasan.

Como se ha mencionado anteriormente, casi todos los jóvenes belgas que desean iniciar un curso de estudios universitarios de su elección, con la única excepción de las ramas de Ingeniería, pueden hacerlo. Como resultado, el porcentaje de fracasos es muy elevado. Por ejemplo, de todos los alumnos que ingresaron en la Universidad de Gante en 1958, sólo el 52 por 100 obtuvo su título final. Sin embargo, entre todos los que ingresaron en 1958 en la facultad de Ingeniería, después de haber pasado el examen de ingreso bastante indulgente, que se ha descrito anteriormente, el 75 por 100 obtuvo su título en Ingeniería. La mayoría de quienes abandonan los estudios a lo largo de su carrera, jamás completan satisfactoriamente el primer año del programa de estudios. Los exámenes realizados al final del primer año, sirven por tanto como el principal proceso de selección.

Algunos de los alumnos que abandonan los estudios, especialmente quienes cursaban estudios de Filosofía y Letras, pueden valorar su corta estancia en la Universidad como una experiencia enriquecedora. Algunos pueden hacer un buen uso de lo que han aprendido en la Universidad, si se orientan hacia una escuela profesional.

Sin embargo, en muchos casos, el año o años pasados en la Universidad se consideran como una pérdida de tiempo y dinero tanto para el estudian-

te como para sus padres, y, algunas veces, dan como resultado incluso una gran decepción. Una política de acceso sumamente liberal, supone también la presencia en la Universidad de muchos alumnos sin aptitud que participan en la primera parte del programa de estudios, así como un uso no eficaz de las inversiones, profesorado y fondos.

En contraste con la situación belga, el número de alumnos que no termina sus estudios parece ser muy reducido en las universidades británicas. Sin embargo, como se ha dicho anteriormente, éstas admiten solamente a la mitad de todos los candidatos, aproximadamente.

## SELECCION Y ORIENTACION

En general, los métodos de selección utilizados al comienzo y durante el curso de estudios de la Universidad, no parecen ofrecer mucha orientación para el alumno. En realidad, la Universidad se limita a decirle qué es o no apto para seguir el plan de estudios que ha comenzado o desea comenzar, pero, si no es apto, se le proporciona muy poca indicación sobre qué campo de estudio o qué otra clase de institución se adaptaría mejor a sus conocimientos. El asesoramiento que podría recibir no parece que se le facilite, en la mayoría de los casos, de forma sistemática, sino incidentalmente por parte de algún profesor. En conjunto, se deja sólo al alumno para que adopte sus propias conclusiones.

La interacción entre las distintas universidades y demás instituciones de enseñanza superior, no parece ser intensa. Tampoco existen muchos esfuerzos conjuntos para orientar a los candidatos o alumnos hacia la óptima elección de la institución o campo de estudios, ni existe mucha colaboración, con el fin de facilitar la movilidad, entre una clase de institución y la otra.

## ESTUDIANTES PROCEDENTES DE PAISES EN VIAS DE DESARROLLO

Más de la mitad de todos los estudiantes extranjeros que estudian en universidades del Reino Unido siguen estudios de nivel superior, denominados diversamente estudios de posgraduado o tercer ciclo. Aproximadamente una cuarta parte de todos los alumnos que intervienen en tales estudios son extranjeros.

La política que guía tal estado de cosas parece ser sensata. El si debería permitirse sistemáticamente que gran número de estudiantes extranjeros, particularmente procedentes de países en vías de desarrollo, siguiesen estudios previos a la licenciatura, o del primero y segundo ciclos en universidades europeas, resulta discutible por diversas razones.

Una estancia de muchos años en Europa resulta cara. Por ejemplo, quienes estudian Medicina o Ingeniería en Europa, aprenden a utilizar equipo estereotipado y costoso que muy probablemente no tendrán a su disposición en su propio país. En la mayoría de los casos, los estudiantes muy jóvenes jamás habían salido de su país anteriormente, y experimentan un trauma cultural violento cuando se ven impulsados a un mundo totalmente distinto. Muchos se malean al vivir en contacto con las formas de vida occidentales, y se vuelven demasiado exigentes y difíciles de readaptar suavemente al entorno más

primitivo cuando regresan a sus países de origen. Unos cuantos, no regresan jamás.

Puesto que los estudios equivalentes a una enseñanza anterior a la licenciatura pueden ser impartidos por instituciones de probada calidad en sus propios países, o en un país vecino, como norma general, sería preferible que utilizaran dicha oportunidad.

Sin embargo, es perfectamente racional el permitir que quienes han seguido unos estudios equivalentes a la enseñanza anterior a la licenciatura en su país, y desean especializarse o hacerse profesores de Universidad, realicen estudios de posgrado o del tercer ciclo en universidades europeas. Es posible que no puedan realizar tales estudios en sus países respectivos, en buenas condiciones. El número de estudiantes afectados es menor. Estos tienen una mayor madurez cuando regresan, y es menos probable que sufran un desarraigo en entornos extraños. Su estancia en Europa es de menor duración y menos cara.

## IMPLICACIONES INTERNACIONALES DEL *NUMERUS CLAUSUS*

Las implicaciones internacionales del *numerus clausus* son principalmente penosas.

Es un hecho propio de la vida, se reconozca o no, que los estudiantes europeos, en general, deseen adquirir una formación universitaria en un lugar lo más próximo posible a su hogar. Constituye más una excepción que una regla el que un determinado alumno desee estudiar en una determinada universidad a causa de la existencia en la misma de un profesor o grupo de profesores extraordinarios. Cuando esto sucede, la tarea a realizar se desenvuelve generalmente a nivel de posgrado.

La movilidad internacional de estudiantes europeos que solía existir, estaba inducida principalmente por ostigamiento político en sus países de origen, o por diferencias de costos. Sin embargo, se está intensificando debido a la difusión de las políticas de *numerus clausus*.

Por ejemplo, durante algunos años, los estudiantes alemanes se matriculaban en las facultades de Medicina de las universidades belgas. Muchos de ellos no parecen tomarse sus estudios muy seriamente, y, algunos pocos, ni siquiera aparecen por la Universidad. El motivo que justifica su matriculación parece que es el ser o haber sido estudiante, aunque sea en teoría, en una universidad extranjera lo que facilitaría su posterior ingreso en las facultades de Medicina de las universidades alemanas.

El *numerus clausus* y el sistema de sorteo introducido este año en Holanda, han dado como resultado el que un número extraordinariamente elevado de estudiantes holandeses solicite ser admitido en las facultades de Medicina de las universidades belgas que imparten sus enseñanzas en holandés. Es en parte una reacción de defensa contra esta esperada entrada masiva de estudiantes, el hecho de que el Gobierno belga promulgase hace algunos meses la disposición del 5 por 100 mencionada anteriormente.

No parece lógico exigir que los contribuyentes de cualquier país tengan que financiar la educación de muchos estudiantes de cualquier otro país que no es capaz o no desea educarlos por sí mismo. Por lo tanto, la intro-

ducción del *numerus clausus* en algún lugar, puede haber tenido un efecto de bola de nieve.

Otro aspecto desagradable del *numerus clausus*, en la forma en que se practica ahora, radica en el hecho de que los estudiantes que prueban suerte en otros países, no son los más cualificados. Los más capaces, consiguen ingresar en sus propias universidades.

Una solución racional y justa a estos problemas parece fundamentarse en los dos principios siguientes:

1. Toda universidad, tanto si aplica el *numerus clausus* en ciertas facultades como si no, debería permitir el ingreso de alumnos sobre una base puramente objetiva (por ejemplo, mediante un examen de ingreso o concurso), independientemente de la nacionalidad de los candidatos.
2. Todo país europeo debería reembolsar a cualquier otro país de Europa los gastos que represente la educación de los ciudadanos del primer país en las universidades del segundo.

Considerando las complejidades de los convenios internacionales, y siendo como es el nacionalismo, uno se pregunta cuánto tiempo transcurrirá hasta que tales principios sean generalmente aceptados y puestos en práctica.

## LA ADMISION DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS

J. CASTEDO

### PANORAMICA GENERAL

1.1 Cuando un país introduce, en su sistema universitario, medidas que restringen el acceso a la enseñanza superior—lo mismo que si sigue un sistema liberal de admisión—de su actuación se derivan claras consecuencias en el terreno internacional.

Así, si un país X establece un riguroso cauce de entrada, con respecto a su universidad, muy posiblemente creará unos excedentes estudiantiles, que intentarán buscar cobijo en las universidades de aquellos países con medidas de entrada menos rigurosas, o sin medidas.

Por el contrario, si un Estado sigue, en sus universidades, un sistema liberal de admisión, lo más probable es que importe estudiantes extranjeros, sin posibilidad de acceso a las universidades de sus respectivos países de origen.

1.2 En una segunda fase de aproximación al problema, éste se concreta, jurídicamente, en la cuestión de la llamada «equivalencia (internacional) de Diplomas que dan acceso a los estudios universitarios». Tema que ha sido objeto de una Convención Europea, fechada el 11 de diciembre de 1953, y a la que España se adhirió el 21 de marzo de 1962. Al estudio práctico de las «equivalencias» se han dedicado diversas reuniones y, últimamente, ha habido una en Viena en el pasado mes de febrero. Dado que las equivalencias de diplomas funcionan como una válvula de admisión de estudiantes extranjeros por parte de las universidades.

Si es de rigor el reconocer que la acogida de estudiantes de otras naciones es una institución de enorme solera en Europa, no lo es menos el reflexionar sobre los problemas que los países, de estricto sistema de admisión, pueden ocasionar a los que siguen un sistema liberal. Pues a ellos, de alguna manera, exportan su «frustración universitaria». Tampoco deben dejarse a un lado los importantes aspectos económicos de la cuestión, si pensamos en el alto coste de los estudios universitarios, y en la inversión que un Estado cualquiera puede verse obligado a realizar para dar acogida a los estudiantes rechazados, en su propio país, por otro Estado.

1.3 Así encaradas las cosas, no puede extrañar que, en el terreno internacional, los países de rígido sistema de admisión aspiren a que la equivalencia de Diplomas funcione sin trabas y, casi, de modo automático para bombear al exterior sus excedentes universitarios.

Por el contrario, los países de sistema liberal—para prevenir posibles invasiones estudiantiles—desean oponer mecanismos de defensa. En Europa, este sería el caso de Italia, que con un sistema de admisión muy liberal, ha promulgado la llamada Ley 901, cuyo artículo 3.º da entrada a una conocida Institución del Derecho Internacional Privado, por la que la Universidad italiana tratará a cada alumno extranjero según su estatuto nacional. Es decir, que aunque en Italia no haya examen de entrada en la universidad, sin embargo tendrán que realizarlo aquellos alumnos extranjeros, en cuyos países exista.

1.4 Puede decirse que, entre los países europeos se dibujan, ante el problema, tres posturas: la primera, *restrictiva*, por parte de países que, teniendo un sistema de admisión liberal, recaban de los estudiantes extranjeros los requisitos de sus países de origen. Ejemplo: el ya citado de Italia y el de Bélgica, que en su tratado con Holanda reproduce todas las trabas holandesas, de entrada en la universidad.

Una segunda *aperturista* seguida por países con riguroso sistema de entrada en la universidad y que disponiendo, por esta razón, de excedentes estudiantiles, desean hacerles más fácil el camino del extranjero. Ejemplo: Noruega.

Una tercera, que podríamos llamar *negociadora*, mantenida por países que, como Austria, proponen en todo caso el arreglo bilateral, como vía correctora de las posturas extremas anteriores. Como ejemplo, sirva el Tratado Austro-Alemán en la materia.

1.5 Finalmente, el Consejo de Europa ha sometido a la consideración de los países tres principios que, de alguna manera, deberían regir lo referente a la equivalencia de Diplomas. Dejando para el Derecho doméstico el normar si es asunto de Estado, o tarea de las universidades, la interpretación de la Equivalencia.

Los principios son:

- 1.º Los candidatos con iguales calificaciones tendrán iguales oportunidades.
- 2.º Ningún candidato extranjero gozará de más ventajas que uno nacional.
- 3.º Un cierto equilibrio, entre las diversas nacionalidades se establecerá en el momento de la admisión de estudiantes extranjeros.

Con referencia a este tercer principio, es opinión general que la «soberanía cultural de cada país», solucionará, de la mejor manera, los problemas de los estudiantes procedentes del Tercer Mundo, donde no son raros los países que carecen de universidad.

## LA SITUACION EN ESPAÑA

No sería muy erróneo el afirmar que, hasta la fecha, España ha seguido una postura liberal ante el problema de la admisión de universitarios extranjeros. Si observamos los datos de los cuadros estadísticos que incluimos, vemos que, durante el curso 1970-71, cuando la población universitaria total alcanzaba la cifra de 217.415 estudiantes, el número de extranjeros era de 10.575 (1.621 mujeres). Es decir, que esta cantidad representaba, más o menos, el 5 por 100 del total, proporción inferior a la de otros países europeos como Alemania, con un 8 por 100 de estudiantes extranjeros, o Francia con, aproximadamente, el 10 por 100.

También a través de estas cifras vemos que los estudiantes extranjeros, que acuden a España, lo hacen para seguir en la mayor parte de los casos, los estudios de Medicina, así lo prueba la cifra de 6.875, sobre el total 10.575. A Medicina sigue Filosofía y Letras (643) que, por cierto, da el mayor porcentaje femenino, y Derecho (543), cerrando Ciencias Políticas, con 215 alumnos extranjeros.

En el terreno de la Enseñanza Técnica Superior, aparece en cabeza la Escuela Superior de Ingenieros Industriales con 264 alumnos, sigue Arquitectura con 174, Telecomunicación con 61 y cierra el Instituto Técnico con 13 alumnos.

Por continentes, América es el que mayor contingente envía: 6.154 alumnos, de ellos 4.348 estudian Medicina. Sigue Asia con 2.686, de los cuales estudian Medicina 2.073. En tercer lugar, Europa con 586 universitarios, de los cuales 248 cursan Medicina. Y, por último, Africa con 457 alumnos, y 206 dedicados a la Medicina.

Por universidades, se observará que es Madrid la que acoge mayor número de estudiantes: 2.180, seguida de Zaragoza con 1.678 y Barcelona con 1.150, siendo la Autónoma de Barcelona con 20 alumnos y la Universidad de Murcia con 16, las que cuentan con menor cupo de extranjeros.

Como al principio del epígrafe indicábamos, los datos contenidos en estos cuadros han constituido, hasta la fecha, la realidad española con respecto a la admisión de estudiantes extranjeros.

**ALUMNOS DE NACIONALIDAD EXTRANJERA MATRICULADOS EN CENTROS DE ENSEÑANZA SUPERIOR,  
POR UNIVERSIDADES**

(Curso 1970-71)

	EUROPA		ASIA		AFRICA		AMERICA		OCEANIA		TOTAL GENERAL	
	Total	Muj.	Total	Muj.	Total	Muj.	Total	Muj.	Total	Muj.	Total	Muj.
<i>Universidades estatales:</i>												
Barcelona .....	145	57	395	5	40	7	570	144	—	—	1.150	213
Barcelona (Autónoma) .....	6	5	2	1	1	—	11	7	—	—	20	13
Bilbao .....	5	2	7	—	10	1	41	7	—	—	63	10
Granada .....	16	1	317	7	60	13	251	37	—	—	644	58
La Laguna .....	7	1	4	2	12	6	49	23	—	—	72	32
Madrid .....	163	61	473	18	98	7	1.446	443	—	—	2.180	529
Madrid (Autónoma) .....	10	3	8	—	2	—	8	2	—	—	28	5
Murcia .....	3	2	3	—	5	—	5	2	—	—	16	4
Oviedo .....	49	3	87	—	2	—	99	35	—	—	237	38
Salamanca .....	21	5	68	—	31	1	577	95	—	—	697	101
Santiago .....	20	6	87	1	5	1	519	68	—	—	631	76
Sevilla .....	21	6	164	—	49	3	654	110	—	—	888	119
Valencia .....	20	8	465	1	64	15	398	102	—	—	947	126
Valladolid .....	27	12	113	3	1	—	180	20	—	—	321	35
Zaragoza .....	16	2	472	13	34	3	1.156	137	—	—	1.678	155
<b>Total .....</b>	<b>529</b>	<b>174</b>	<b>2.665</b>	<b>51</b>	<b>414</b>	<b>57</b>	<b>5.964</b>	<b>1.232</b>	<b>—</b>	<b>—</b>	<b>9.572</b>	<b>1.514</b>
<i>Universidades no estatales:</i>												
Deusto .....	8	6	3	2	15	3	37	14	—	—	63	25
Navarra .....	23	4	15	2	28	5	93	20	—	—	159	31
Salamanca .....	26	4	3	1	—	—	63	18	—	—	92	23
<b>Total .....</b>	<b>57</b>	<b>14</b>	<b>21</b>	<b>5</b>	<b>43</b>	<b>8</b>	<b>193</b>	<b>52</b>	<b>—</b>	<b>—</b>	<b>314</b>	<b>79</b>
<b>Total Universidades ...</b>	<b>586</b>	<b>188</b>	<b>2.686</b>	<b>56</b>	<b>457</b>	<b>65</b>	<b>6.157</b>	<b>1.284</b>	<b>—</b>	<b>—</b>	<b>9.886</b>	<b>1.593</b>

	EUROPA		ASIA		AFRICA		AMERICA		OCEANIA		TOTAL GENERAL	
	Total	Muj.	Total	Muj.	Total	Muj.	Total	Muj.	Total	Muj.	Total	Muj.
<i>Escuelas Técnicas Superiores estatales:</i>												
Barcelona (1) .....	30	—	31	—	10	1	91	3	—	—	162	4
Bilbao .....	9	—	7	—	4	—	30	—	—	—	50	—
Córdoba .....	—	—	—	—	5	—	—	—	—	—	5	—
Madrid .....	24	1	103	—	50	1	197	14	—	—	374	16
Oviedo .....	—	—	—	—	1	—	4	—	—	—	5	—
Santander .....	—	—	—	—	2	—	1	—	—	—	3	—
Sevilla .....	3	1	3	—	8	1	14	2	—	—	28	4
Valencia .....	—	—	2	—	17	—	4	—	—	—	23	—
<i>Total</i> .....	66	2	146	—	97	3	341	19	—	—	650	24
<i>Escuelas Técnicas Superiores no estatales:</i>												
Barcelona (2) .....	7	1	—	—	—	—	6	2	—	—	13	3
Madrid .....	1	—	—	—	—	—	8	—	—	—	9	—
Navarra .....	—	—	—	—	—	—	3	1	—	—	3	1
San Sebastián .....	—	—	—	—	5	—	9	—	—	—	14	—
<i>Total</i> .....	8	1	—	—	5	—	26	3	—	—	39	4
<i>Total Escuelas Técnicas Superiores</i> .....	74	3	146	—	102	3	367	22	—	—	689	28
<i>Total general</i> .....	660	191	2.832	56	559	68	6.524	1.306	—	—	10.575	1.621

(1) Incluida Escuela de Ingenieros Industriales de Tarrasa.

(2) Instituto Químico (radica en Sarriá).

Fuente: Secretaría General Técnica. Sección de Estadística.

**ESTUDIANTES EXTRANJEROS MATRICULADOS EN CENTROS DE ENSEÑANZA SUPERIOR,  
POR RAMAS DE ESTUDIOS**

**(Curso 1970-71)**

FACULTADES Y ESCUELAS TECNICAS SUPERIORES	EUROPA		ASIA		AFRICA		AMERICA		OCEANIA		TOTAL GENERAL	
	Total	Muj.	Total	Muj.	Total	Muj.	Total	Muj.	Total	Muj.	Total	Muj.
<i>Facultades:</i>												
Ciencias .....	65	18	144	4	41	3	248	95	—	—	498	120
Ciencias Económicas y Em- presariales .....	56	12	30	—	77	6	290	43	—	—	453	61
Ciencias Políticas .....	22	8	32	1	10	1	151	58	—	—	215	68
Derecho .....	55	21	10	2	48	4	430	95	—	—	543	122
Farmacia .....	6	4	323	9	10	6	22	17	—	—	361	36
Filosofía y Letras .....	125	75	32	13	45	17	441	274	—	—	643	379
Medicina .....	248	46	2.073	27	206	28	4.348	685	—	—	6.875	786
Veterinaria .....	9	4	42	—	20	—	227	17	—	—	298	21
<i>Total en Facultades ...</i>	<b>586</b>	<b>188</b>	<b>2.686</b>	<b>56</b>	<b>457</b>	<b>65</b>	<b>6.157</b>	<b>1.284</b>	<b>—</b>	<b>—</b>	<b>9.886</b>	<b>1.593</b>
<i>Escuelas Técnicas Superiores:</i>												
Arquitectura .....	20	2	11	—	18	2	125	19	—	—	174	23
Ingenieros Aeronáuticos ...	8	—	16	—	4	—	11	—	—	—	39	—
Ingenieros Agrónomos .....	—	—	1	—	34	—	12	1	—	—	47	1
Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos .....	1	—	15	—	6	—	21	—	—	—	43	—
Ingenieros Industriales .....	28	—	78	—	22	—	136	—	—	—	264	—
Ingenieros de Minas .....	3	—	7	—	8	—	15	—	—	—	33	—
Ingenieros de Montes .....	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Ingenieros Navales .....	2	—	3	—	1	—	9	—	—	—	15	—
Ingenieros de Telecomuni- cación .....	5	—	15	—	9	1	32	—	—	—	61	1
Instituto Químico .....	7	1	—	—	—	—	6	2	—	—	13	3
<i>Total en Escuelas Téc- nicas Superiores ...</i>	<b>74</b>	<b>3</b>	<b>146</b>	<b>—</b>	<b>102</b>	<b>3</b>	<b>367</b>	<b>22</b>	<b>—</b>	<b>—</b>	<b>689</b>	<b>28</b>
<i>Total general .....</i>	<b>660</b>	<b>191</b>	<b>2.832</b>	<b>56</b>	<b>559</b>	<b>68</b>	<b>6.524</b>	<b>1.306</b>	<b>—</b>	<b>—</b>	<b>10.575</b>	<b>1.621</b>

Fuente: Secretaría General Técnica. Sección de Estadística.

# Estudios por países.

## REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA: ACCESO A LA EDUCACION SUPERIOR

Gonzalo JUNOY

### I. ORGANIZACION DE LA EDUCACION SUPERIOR

En la República Federal de Alemania existe una gran diversidad de centros postsecundarios que ofrecen una amplia gama de posibilidades de estudio (1):

Universidades, universidades técnicas, escuelas superiores de Medicina y de Ciencias con un número limitado de facultades; institutos de formación pedagógica. Otros centros como academias de arte, institutos superiores de educación física, escuelas o academias de ingenieros y escuelas profesionales superiores especializadas (principalmente en los siguientes sectores: economía política y gestión comercial, pedagogía social, trabajo social, economía doméstica, etc.).

Los poderes legislativos y administrativos, en lo relativo a la organización de la enseñanza, corresponden a los *Länder*, los cuales integran la Federación. Las cuestiones supraregionales y que afectan a todos los *Länder* o a un número determinado de ellos, competen a la *Conferencia Permanente de Ministros de Educación* de dichos *Länder*, encargada de coordinar la política educativa y cultural de los mismos.

Con algunas excepciones, todos los centros son administrados por los once *Länder* (2), teniendo solamente el Gobierno Federal poderes legislativos complementarios en el campo de la investigación científica. Sin embargo, a partir de 1969 la competencia del *Bund* (Gobierno federal) se amplió hasta cubrir los campos de la planificación, el financiamiento y la construcción de todos los edificios destinados a la educación superior. Por otro lado, un *Comité mixto para la planificación educativa* (*Bud-Länder-Kommission für Bildungsplanung*) adoptó, en junio de 1973, un plan global (*Bildungsgesamtplan*) incluyendo todos los niveles educativos, desde el jardín de la infancia a la universidad, incluyendo la educación recurrente y la educación de adultos.

(1) Véase *Estudios superiores: Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas*, OEI-UNESCO, 1973.

(2) Los *Länder* tienen una responsabilidad general sobre los centros de enseñanza superior y deben proveer a sus necesidades tanto de material como de personal. El control del *Land* se lleva a cabo en materia de presupuesto y en la aplicación de los reglamentos de la función pública.

Como organismo representativo de los centros universitarios existe la *Conferencia de Rectores de Alemania Occidental*, que, a nivel federal, es la interlocutora de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación. Le corresponde armonizar y coordinar toda clase de asuntos (exámenes, condiciones de ingreso, leyes y reglamentos relativos a las universidades, etc.). La instauración de nuevos programas de estudio para la obtención de un título superior se hace en colaboración entre ambas Conferencias, conforme a un procedimiento determinado.

En 1969, aproximadamente 485.000 estudiantes se distribuían en 370 centros:

a) *Universidades*.—Existen 43 centros de nivel universitario, que comprenden 316.000 estudiantes, lo que supone un 65 por 100 del número total de estudiantes. En este grupo se encuentran las universidades que imparten única o esencialmente las disciplinas técnicas (*Technische Hochschulen*: universidades técnicas), así como algunas universidades de Medicina.

En los últimos años, las universidades técnicas han comenzado a impartir materias que hasta entonces estaban reservadas a las universidades de tipo clásico, como Medicina, Filosofía, y las universidades clásicas han ampliado la gama de cursos impartiendo disciplinas técnicas, lo cual ha acentuado la progresiva desaparición de la rígida distribución entre Letras y Ciencias.

b) *Escuelas normales*.—Cerca de 50 centros —con las mismas condiciones de admisión que las universidades— forman a 62.000 futuros maestros. Los cursos duran tres años, no existiendo movilidad hacia las universidades. Recientemente, en algunos *Länder* estas escuelas se han fusionado para constituir una escuela normal única. En otros casos se han integrado a una universidad.

c) *Escuelas de ingenieros*.—En los 126 centros de esta categoría se han admitido 70.500 estudiantes (14,5 por 100), una vez que finalizaron los diez años de enseñanza (primaria y secundaria), o después de los estudios primarios y de varios años de actividad profesional. Algunos son titulares del *Abitur* (certificado de fin de estudios secundarios). Después de tres años de estudios rigurosos reciben el título de *Graduierter Ingenieur* (ingeniero graduado), mientras que las universidades técnicas confieren el título de *Diplom-Ingenieur* (diploma de ingenieros, concedido después de un número variable de años de estudios, de cuatro a seis).

A este grupo pertenecen también más de 60 centros, tales como facultades de teología, conservatorios, escuelas de bellas artes, etc., que abarcan a unos 17.000 estudiantes (4 por 100).

El punto de partida de los estudios superiores es el de la *Hochschulreife* (3), es decir, el de una cultura general obtenida después de trece años de estudios primarios y secundarios.

El ingreso a los estudios superiores es posible también, en determinadas condiciones, a candidatos que hayan seguido trayectorias diferentes. Por ejemplo, algunos centros de enseñanza profesional preuniversitaria imparten una enseñanza complementaria, profesional y general, a estudiantes de escuelas profesionales o a jóvenes que ya se encuentran ejerciendo una profesión. Los

---

(3) Al finalizar estos estudios secundarios generales completos se otorga un certificado denominado *Reifezeugnis*. Normalmente se obtiene después de cuatro años de estudios primarios y nueve de secundarios. Este certificado deja, pues, constancia del éxito en los exámenes de fin de la educación secundaria (*Abitur* o *Reiferprüfung*), permitiendo, en principio, iniciar los estudios superiores en todas las especialidades. Véase *Estudios superiores, op. cit.*, pp. 60 y ss.

certificados de fin de estudios de estos centros (Berufsschulzeugnis, Fachschulreife) permiten la entrada a una escuela de técnicos o a una escuela de ingenieros que con posterioridad dan la posibilidad de realizar estudios superiores científicos o técnicos.

En numerosas disciplinas que tienen un aspecto teórico, los estudios superiores deben estar precedidos por un cursillo práctico, que va de tres meses (en Medicina) a un año y medio (en Agronomía).

Los estudios que conducen al examen final son más o menos largos, según la materia y la trayectoria elegida. Es bastante corriente, e incluso recomendado que el estudiante no curse todos sus estudios en el mismo centro.

El título de *Staatlich Geprüfter techniker* (técnico que ha superado un examen de Estado) puede obtenerse en una escuela de técnicos al cabo de dos años de estudios por término medio. El de *Ingenieur Graduerter* (ingeniero graduado), se otorga en las escuelas de ingenieros. Las escuelas normales conceden un *erste Lehrerpüfung* (primer certificado de aptitud pedagógica) después de tres años.

Respecto a los ciclos de estudios de más larga duración, se puede considerar que se alcanza un primer nivel de estudios, normalmente después de cuatro o cinco semestres consagrados a estudios fundamentales, en muchos casos multidisciplinarios, en Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas, Psicología, Ciencias Aplicadas y Medicina.

La etapa principal que lleva al término normal de los estudios corresponde a la adquisición de conocimientos más profundos o a una adecuada preparación profesional. Esta fase tiene como término un *Staatsexamen* (examen de estado) (4). Los «exámenes de estado» son obligatorios en Medicina, Farmacia, Derecho y para el profesorado de enseñanza secundaria. Una vez aprobado el «examen de estado» se puede optar al título de *Doktor* (doctor). La aprobación de este examen es también condición imperativa en Medicina, Ciencias Exactas y Naturales y frecuentemente en Tecnología. En algunas disciplinas el doctorado se obtiene solamente después de dos años de estudios complementarios que siguen a la etapa del *Diplomprüfung* (por ejemplo, el *Doktor-Ingenieur* o doctorado en Ciencias Exactas y Naturales). El cuadro 1, ilustra la organización de los estudios superiores en la República Federal.

## II. LA EXPANSION CUANTITATIVA DE LOS EFECTIVOS EN LA EDUCACION SUPERIOR

Un informe publicado por la OCDE en 1971 (5) describe la expansión de la educación superior en los países miembros de esta organización desde 1950 a 1967, señalando que este crecimiento tuvo lugar principalmente en las instituciones universitarias. A pesar del incremento de matrículas, el informe mostraba que la educación superior estaba lejos de ser una actividad de masas en 1965-1966, salvo en Estados Unidos, donde estaban matriculados un 30 por 100 del grupo de edad diecinueve-veintitrés años, en comparación con sólo un 13 por 100 en los países europeos.

Las tendencias cuantitativas más recientes se analizan en un documento

(4) Título de Enseñanza superior otorgado por el Estado.

(5) Véase *Analytical Report on the Development of Higher Education 1950-1967 y Statistiques par pays* (1970), OCDE, París.

de base preparado para la Conferencia sobre las estructuras futuras de la enseñanza postsecundaria (OCDE, junio de 1973) (6).

No es lugar ahora de abordar las modificaciones profundas operadas en los últimos años en la naturaleza y funcionamiento de los diferentes sistemas de educación postsecundaria como resultado de la expansión numérica aludida, pero sí conviene señalar que la República Federal no ha sido ajena a esta fuerte expansión de los efectivos universitarios. En el documento citado en último lugar se dan las siguientes cifras de estudiantes inscritos en la enseñanza superior referidas a Alemania occidental:

(En miles)

1950	1960	1965	1970
146,9	313,2	367,4	494,9

Esta evolución cuantitativa puede analizarse teniendo en cuenta diversos elementos: la población total, la proporción de los grupos de edad correspondientes entre los efectivos escolares de los ciclos de la enseñanza secundaria, candidatos inscritos en los centros de educación superior o diplomados universitarios. Los cuadros 2-7, insertos al final de este trabajo, recogen todos estos factores.

El crecimiento de la educación secundaria y la extensión de la escolaridad han incrementado las oportunidades de acceso a la educación superior.

En junio de 1972 se dio a conocer el segundo plan de expansión de la educación postsecundaria, que abarca el período 1973-76. El primer plan comprendía solamente a las 40 universidades, mientras que el actual incluye a todas las escuelas técnicas, centros de formación de maestros, academias de arte y música.

El procedimiento de planificación previsto es el siguiente: los gobiernos de los *Länder* someten al Gobierno federal sus proyectos de construcciones y expansión de la educación superior para una financiación conjunta. El Consejo Académico informa sobre cada proyecto, y si las recomendaciones son positivas, el Comité de Planificación, integrado por representantes de las administraciones de los *Länder* y del Gobierno federal, decide sobre las fases y financiación de cada proyecto.

El segundo plan prevé que el número total de estudiantes en la educación postsecundaria, en las actuales condiciones de acceso, pasará a ser de los 587.411 en 1970-71 a 745.170 en 1976, conforme a las siguientes cifras:

	1971	1976
Universidades .....	369.330	574.740
Centros de formación de maestros .....	93.159	
Academias de Arte y Música .....	13.907	
Escuelas técnicas .....	111.015	170.430
	587.411	745.170

(6) Véase *Evolution quantitative de l'enseignement postsecondaire 1960-1970*, OCDE, ED (73) 7.

Los datos para 1976 fueron calculados por cada *Land* en base a los alumnos de primer curso que se esperan para ese año (1976: 171.560) y multiplicando estas cifras por la duración prevista de los estudios en diversas carreras. La duración media de los estudios en las universidades, centros de formación de maestros y academias de arte y música será en 1976 de cinco años y de 3.3 en las escuelas técnicas. El cálculo fue muy complicado, entre otras razones por el hecho de que después del examen final un número creciente de estudiantes de las escuelas de magisterio, proseguirán sus estudios hasta graduarse en las universidades, y debido también a que un porcentaje importante de estudiantes de las escuelas técnicas continuará sus estudios en las universidades técnicas.

Los programas de expansión y de construcción de universidades aprobados en este segundo plan incrementarán considerablemente el número de plazas de estudio. En 1971 existían un total de 392.560 plazas de estudio entre las instituciones de educación postsecundaria y hasta 1976 se crearán aproximadamente unas 240.000, lo que elevará la cifra a la suma de 632.000.

Este segundo plan revisa las previsiones presupuestarias del primero y las proyecta hasta 1976. Las cifras resultantes son las siguientes:

### INVERSIONES DE CAPITAL PARA LA EXPANSION DE LA EDUCACION POSTSECUNDARIA

(En millones de marcos y a los precios de 1971)

	1971	1972	1973	1974	1975	1976
Länder .....	1.230	1.885	2.379	2.838	2.632	2.396
Federación .....	1.270	1.600	1.800	2.000	2.000	2.000
<i>Total</i> .....	2.500	3.485	4.179	4.838	4.632	4.396

*Fuente:* Anteproyecto del Segundo Plan.

### III. EL ACCESO A LA EDUCACION SUPERIOR. LAS PROPUESTAS DE LA CONFERENCIA PERMANENTE DE RECTORES DE UNIVERSIDADES (7)

#### A) Introducción

Una resolución de la LX Conferencia Permanente de Rectores de Universidades de la República Federal (Mainz, 27 de marzo de 1968) abordó el tema del acceso a la universidad considerando las restricciones como una medida de emergencia.

La resolución señalaba que el límite del acceso a la universidad no podía resolver completamente el problema de la saturación de las universidades. Cualquier medida tendente a restringir el número de candidatos debía considerarse como una limitación temporal.

La Conferencia puso de relieve que el desarrollo del sistema educativo, principalmente de la enseñanza secundaria, junto con el continuo incremento

(7) Véase *Council of Europe. Access to higher Education and numerus clausus*, 25 th meeting. Salzburg, 3-5 May 1972.

de la tasa de natalidad, habían llevado a un aumento de titulados que deseaba acceder a los estudios superiores. Esta tendencia es probable —se dijo— que continúe creciendo en los próximos años.

Este desarrollo no fue tenido en cuenta por el sistema educativo y por las universidades lo que provocó una situación difícil. La resolución citada se pronunció en el sentido de que la auténtica solución sólo podría llegar si se llevaban a cabo reformas y cambios en todos los niveles educativos. Se deberían emprender los siguientes cambios estructurales:

- Las escuelas secundarias deben ofrecer a los alumnos nuevos cursos y oportunidades en relación a la diversidad de carreras y no orientarles exclusivamente hacia las universidades.
- En las universidades debe existir un desarrollo de nuevos métodos de enseñanza y nuevos cursos, con la intención de acortar la duración media de los estudios y evitar cursos innecesariamente largos.

Hasta que la política educativa no conceda una mayor atención a estos problemas —indicó la Conferencia de Rectores— existirá una manifiesta discrepancia entre el número de candidatos a la universidad y el de plazas disponibles. Por otro lado, el incremento de nuevas plazas universitarias mediante la creación de nuevas universidades o la ampliación de las existentes no será suficiente para eliminar esta discrepancia.

En esta situación extrema las universidades se ven obligadas a limitar el número de candidatos en orden a cumplir su función como centros de educación superior.

## **B) Métodos de selección y criterios posibles**

Al referirse a los métodos de selección, la Conferencia de Rectores citada presentó los siguientes métodos posibles de selección de los candidatos:

- un examen de entrada;
- selección por sorteo;
- selección sobre la base de criterios verificables;
- una combinación de estos métodos.

Un examen general de admisión, como es el caso de Gran Bretaña, no sería posible sin una alteración de la ley vigente. Sin embargo, son posibles exámenes de aptitud para determinados temas.

La selección basada en el sorteo no es deseable. Ni siquiera tiene el mérito de ser un método más justo que otros y no tiene en consideración el importante papel de si un candidato es apto para la carrera elegida.

La selección a partir de ciertos criterios puede incluir alguna subjetividad; sin embargo, parece que, basándose en datos comprobables, es el más deseable para una limitación temporal al acceso.

También se podrían admitir —manifestó la Conferencia— los siguientes criterios de selección:

- A) El certificado de finalización de los estudios en una escuela secundaria, concediendo especial atención a las calificaciones obtenidas en el área que el candidato deseara estudiar o en aquellas áreas de estudio que parecen más relevantes para el curso que pretende seguir.

- B) Los resultados de un examen de aptitud en el área elegida.
- C) Los candidatos que abandonaron la escuela antes de obtener un certificado de terminación, podrían presentar otros datos de haber proseguido y completado otros cursos que les capacitasen para el acceso.
- D) La obtención de becas o ayudas.
- E) El período de tiempo entre la primera y la última presentación de la candidatura.
- F) La finalización del servicio militar.

Del análisis de estos criterios se obtienen los siguientes métodos de selección:

- (1) Con la ayuda de estos criterios —y si es necesario con el recurso a otros— y concediendo una importancia primordial a la aptitud del candidato, éste obtendría un número determinado de puntos, a tenor del cual se le asignaría un número en la «lista de espera». Se acepta a los candidatos en la medida en que vayan quedando libres plazas en la universidad.
- (2) Se elaboraría una «lista de espera» a partir de la aptitud del candidato conforme al punto A). El número total de plazas disponibles se distribuiría entre los candidatos mediante sorteo, pero aquellos candidatos que ocupen una posición preferente en la lista recibirían un trato favorable de acuerdo con su posición en la misma.
- (3) Un número de candidatos recibirían un trato preferencial: por ejemplo, los que obtuvieron una beca, los que recibieron mejores calificaciones en un examen de aptitud. Las plazas sobrantes se distribuirán conforme a los métodos (1) y (2).  
El método (3) fue el que se recomendó.

### C) Competencia y procedimiento

Al estudiar este punto, la Conferencia de Rectores destacó los siguientes aspectos:

- 1.º Una resolución de la facultad o el senado determinará el número de estudiantes admitidos sobre la base de las plazas disponibles.
- 2.º Los límites al acceso serán declarados por la universidad respectiva, teniendo en cuenta todos los aspectos legales necesarios.
- 3.º Si se va a limitar el número de candidatos admitidos a una universidad, se deberán dar las razones de esta restricción (penuria de profesorado, de espacio, de equipo, etc.).
- 4.º Las limitaciones se introducirán por un período determinado.

En definitiva, la tesis mantenida por la Conferencia de Rectores de la República Federal se puede resumir en las ideas siguientes:

- Cada ciudadano alemán que esté en posesión del certificado del segundo ciclo de enseñanza secundaria (*Abitur*) u otro equivalente tiene el derecho a ser admitido en la educación superior.
- El acceso a una universidad determinada podrá limitarse, en determinadas carreras y para un período limitado de tiempo, si el número de candidatos es superior al número de plazas disponibles.

- A petición de un órgano universitario competente, el ministro de educación de cada *land* (Estado Federado) decidirá si se deben establecer límites al acceso. En el caso de que se solicite esta limitación, la universidad debe determinar qué medios (fondo, equipo, personal) serían precisos para evitar esta restricción.
- Cuando de que se vaya a establecer la limitación en el acceso, y —una vez que se ha intentado sin éxito obtener los recursos necesarios para evitarla— la selección de los candidatos se realizará por un procedimiento basado en los siguientes factores:
  - la aptitud del candidato y éxito escolar;
  - sorteo (para el resto de los candidatos).

En este procedimiento de selección se tendrá en cuenta el tiempo que el candidato haya tenido que esperar para obtener plaza.

- Las universidades reservarán al menos un 10 por 100 de las plazas disponibles para los estudiantes extranjeros.

#### IV. LA CONVENCION SOBRE EL ACCESO A LA EDUCACION SUPERIOR

En octubre de 1972 los primeros ministros de los *Länder* firmaron una Convención sobre el acceso a la educación superior. La Conferencia permanente de Ministros de Educación de los *Länder* llegó a un acuerdo sobre el borrador de la Convención, elaborado por su Comité de Educación Superior. Los parlamentos de los *Länder* ratificaron posteriormente la Convención, si bien es cierto que la aplicación práctica de la misma tendrá que esperar hasta 1974, cuando los gobiernos de los estados promulguen las normas de desarrollo correspondientes. (La Conferencia Permanente de Ministros de Educación de los *Länder* ha elaborado recientemente los modelos de estas normas).

Pocos meses antes, en julio de 1972, el Tribunal Constitucional de la República Federal dio su veredicto sobre el problema del *numerus clausus*, y estableció que cualquiera que poseyese los requisitos requeridos (el *Abitur* o su equivalente) tenía el derecho a ser admitido en la educación superior. Sin embargo, allí donde la demanda excediese al número de plazas disponibles, se podrían imponer límites al acceso que serían constitucionalmente válidos siempre que se cumpliesen las siguientes condiciones:

- las posibilidades de enseñanza de los centros deben explotarse al máximo;
- la selección de los candidatos debe basarse en criterios relevantes y uniformes, y la preferencia de cada candidato por una universidad determinada debe tenerse en cuenta en la medida de lo posible;
- el procedimiento debe fundarse en la legislación federal o en una convención entre los *Länder*, en el caso de que la legislación federal no pudiese promulgarse rápidamente.

La Convención crea una Agencia Central para la admisión de los candidatos a aquellos cursos en los que se haya señalado un límite de alumnos como consecuencia del exceso de demanda.

La Junta de gobierno de esta Agencia, integrada por representantes de los ministerios de educación de los *Länder*, elaborará los criterios uniformes para evaluar la capacidad de los candidatos. El Consejo Académico Asesor de la

Agencia, del que forman parte un representante universitario por cada *Land*, puede hacer recomendaciones sobre este tema y debe ser consultado antes de que se tome una decisión. A la vista de estos criterios, cada universidad o escuela propondrá los límites numéricos al acceso de alumnos en el respectivo curso(s), y el Ministerio de Educación promulgará las normas que establezcan este límite por un período determinado, generalmente un año (renovable).

La Convención contiene instrucciones detalladas para la distribución y selección de los candidatos. Si el número de candidatos a un curso, en una universidad o centro determinado, excediese de la capacidad de admisión, pero si aún existiesen plazas disponibles en otra universidad o centro, la Agencia Central admitirá al candidato para esta segunda institución. Sin embargo, en el caso de que el número de candidatos sobrepasase al número total nacional de plazas disponibles para la carrera en cuestión, la Agencia Central seleccionará a los candidatos al acceso. Con este fin la Agencia está equipada con un ordenador.

Los criterios de selección, que serán promulgados por decretos uniformes de los *Länder*, son los siguientes:

- hasta el 15 por 100 de las plazas disponibles tienen que reservarse a los candidatos alemanes que, si no son admitidos, sufrirían una grave injusticia por razones sociales o familiares, y hasta el 8 por 100 para los extranjeros;
- de las plazas restantes, un 60 por 100 se distribuirán según la aptitud y aprovechamiento, y un 40 por 100, de acuerdo con el número de años que los candidatos hayan esperado para la admisión.

La selección de los candidatos según su aptitud y aprovechamiento se basará en el promedio de calificaciones obtenidas en el certificado de la enseñanza secundaria. El promedio será calculado de acuerdo con un baremo.

Como el *Abitur* no es un examen nacional, habrá que adoptar medidas que aseguren la equivalencia de las notas. Cada *Land* tiene que calcular anualmente la nota media de cada uno de sus diplomas de *Abitur*, como base para determinar el promedio nacional. Si el promedio del *Land* es más bajo que el promedio nacional, es decir, si su *Abitur* es más «difícil» que los de los otros *Länder*, los candidatos del *Land* en cuestión obtienen una bonificación y viceversa.

La convención se estipuló por cinco años. Se han tomado medidas para que los criterios de acceso puedan volver a examinarse después de tres años.

La prensa ha expresado el temor de que esta política de admisión puede reforzar la selección y la competencia, comprometiendo la reforma educativa.

Los portavoces de los *Länder*, que por otro lado, han insistido en el hecho de que las ya saturadas universidades no pueden emprender un examen a nivel nacional de ingreso a la educación superior, manifestaron que las experiencias alemanas y de otros países han probado que los diplomas de enseñanza secundaria tienen un grado de validez mayor para pronosticar el éxito académico posterior del candidato que el de los tests hasta ahora elaborados.

Sin embargo, muchos opinan que no existe otra alternativa a esta política de admisión. Aunque durante el período 1970-72 la capacidad nacional de admisión en la educación superior creció en 80.000 plazas, y aún continuará creciendo hasta alcanzar la cifra de 240.000 nuevas plazas, en 1976 (a un coste de 18 billones de marcos), todavía en 1976 habrá un exceso de demanda: 745.000 candidatos frente a 686.000 plazas disponibles.

En la actualidad, la situación es peor en medicina (3.360 plazas para 22.350 candidatos), en odontología (560 plazas para 7.240 candidatos) y en farmacia (716 plazas para 10.340 candidatos). Otros departamentos, como psicología, arquitectura, química, sociología, física y matemáticas se han visto obligados a introducir el *numerus clausus* y ya algunas universidades como las de Hamburgo han limitado el acceso a todas las carreras (8).

En diciembre de 1973, el Gobierno Federal sometió al Parlamento Federal un informe sobre el acceso a la universidad para el curso 1973/74. En él se ponía de manifiesto que en diez carreras existía *numerus clausus* en todas las universidades, y que se había tenido que rechazar la admisión de muchos candidatos.

Uno de los problemas con que se enfrentan en la actualidad los responsables de la política educativa es el de aquellos candidatos que no han podido ser admitidos a la educación superior. Recientemente se propusieron dos tipos de soluciones:

- desarrollar nuevos cursos técnicos fuera de las universidades y escuelas,
- extender y diversificar la educación superior (9).

La primera solución es defendida por el ministro de Educación de Baden-Württemberg, un estado altamente industrializado con 15 millones de habitantes. Hace poco tiempo se crearon allí dos centros de enseñanza (Berufs-Akademien) en Stuttgart y Mannheim y se establecieron grupos de trabajo para elaborar nuevos planes de estudios en economía, tecnología y ciencias sociales, las primeras tres áreas en las que estos centros impartirán sus enseñanzas. Los estudios durarán tres años; al finalizar el segundo se obtendrá un diploma, pero quienes lo deseen podrán proseguir el tercer curso y obtener un diploma de nivel superior.

El Consejo de Educación (Bildungsrat), por su parte, ha propuesto el desarrollo de un nuevo tipo de estudios bajo la responsabilidad de las universidades, a partir del concepto de la educación recurrente. Las empresas y las administraciones cooperarían con las universidades y con los centros de educación a distancia para ofrecer programas que abarcasen enseñanzas teóricas de nivel universitario y, a la vez, una formación laboral práctica. Un sistema de unidades de crédito permitiría al estudiante elegir libremente sus áreas de interés y combinarlas en un programa individual. Después de dos o tres años de estos estudios se obtendría un diploma, y los graduados tendrían la posibilidad de volver a la universidad al cabo de unos años para proseguir sus estudios.

El Consejo de Educación opina que sólo este tipo de cursos constituye una alternativa eficaz al sistema presente, atrayendo a un considerable número de

---

(8) En el momento presente, el tribunal administrativo de Gelsenkirchen, que es competente en relación con la adjudicación de plazas para estudios superiores, examina los casos de aquellos bachilleres que fueron rechazados por la Agencia Central—principalmente por no reunir los documentos necesarios—para su ingreso en la universidad. Todavía durante varios meses los jueces del tribunal decidirán sobre si se ha negado injustamente una plaza para estudiar en relación con el semestre de invierno 1973-74, que finaliza el 31 de marzo. Los candidatos a los que el tribunal asigne una plaza de estudios deberán ser tenidos en cuenta en la distribución de las plazas del semestre más inmediato posible.

(9) Las reformas actuales de la educación post-secundaria emprendidas en varios países miembros de la OCDE tienden a llevar a la práctica la idea de que una gran parte de esta educación puede impartirse fuera del sistema de enseñanza tradicional e incluso en organizaciones totalmente exteriores a la universidad. Estas políticas nuevas se fundamentan en dos principios: ofrecer una mayor variedad de programas, con la finalidad de responder a una demanda individual mucho más diversificada, y ofrecer cursos más cortos. Estaríamos ante lo que se denomina «formas de estudio no tradicionales».

estudiantes. Estos cursos se justifican, argumenta el Consejo, por el hecho de que la sociedad moderna necesitará cada vez más gente que combine el dominio en un amplio campo profesional con un alto nivel de conocimiento general.

El Ministerio Federal de Educación ha elaborado un proyecto de ley —presentado ya al parlamento federal— que reorganiza toda la educación superior. El proyecto solicita a todos los *Länder* que integren a las universidades existentes y a otros centros de enseñanza postsecundaria en «universidades globales» (*integrierte gesamthochschule*) (10) y que planifiquen los nuevos centros superiores teniendo en cuenta esta integración. Esta «universidad global», que se convertiría en el tipo normal de universidad, comprendería entre otros, a todos los colegios de educación y las escuelas politécnicas. El proyecto argumenta que esta modalidad de universidad ofrecería la coherencia necesaria, así como la deseable diversidad de cursos de estudios, la posibilidad de movilidad entre diversas ramas de estudio y una amplia gama de diplomas y grados.

Análogamente, el informe publicado a mediados de 1973 por el Comité de Planificación Educativa Estado-Federal-*Länder* —que presenta un plan para la reforma de la organización y contenido de la educación en todos los niveles hasta el período de 1985— insiste en la necesidad de aumentar los cursos universitarios de tres años de duración, propugnando la reorganización de las universidades y otros centros superiores, en universidades globales mediante su integración.

El proyecto de ley contiene algunos apartados relativos al tema del acceso a la educación superior. Se recogen los puntos de la Convención sobre el acceso a la educación superior aprobada por los *Länder*.

---

(10) Este tema de la universidad global —estudiado ya por la Conferencia de Rectores de las Universidades Europeas en 1970, Viena— cobra actualidad en la República Federal. Según esta concepción, todos los centros de enseñanza superior —altas escuelas de pedagogía, escuelas de ingenieros, academias de arte y música— se deberían fusionar con las universidades. Las universidades así integradas no deberán pasar de unos 15.000 estudiantes, todos con el mismo estatuto. El sistema tendría dos finalidades: de un lado, permitiría a los estudiantes que pudiesen elegir más libremente entre las diversas instituciones y orientar sus estudios según su conveniencia, gustos, etc.; de otro, eliminar las diferencias entre los distintos tipos de centros —resultado de la evolución histórica—, lo que disminuiría la afluencia hacia la universidad propiamente dicha.

ESTUDIOS SUPERIORES

Número de años de estudio  
(Formación anterior: Trece años, *Hochschulreife*)

1	2	3	4	5	6	7	8	
:	:	EL	:	:	:	:	:	Ciencias de la educación
:	:	:	SE	:	:	:	:	
:	:	:	SE	:	:	:	:	Letras
:	:	:	MA, D	:	:	:	:	
:	:	:	:	T	:	:	:	Religión y teología
:	:	:	Di	D	:	:	:	Arquitectura
:	:	:	SE	:	:	:	:	Derecho
:	:	:	D Di	D	:	:	:	Ciencias sociales y económicas
:	:	:	SE <sup>1</sup>	:	D	:	:	Ciencias exactas y naturales
:	SGT	:	Di	:	:	:	:	Tecnología e ingeniería
:	:	IG	:	:	:	:	:	
:	:	:	DI	:	:	DI	:	
:	:	:	:	:	SE	:	:	Medicina
:	:	:	:	:	D SE	:	:	Ciencias médicas Odontología
:	:	:	SE	:	D	:	:	Farmacia
:	:	:	D	SE	:	:	:	Veterinaria
:	:	:	:	D	:	:	:	Agronomía
:	:	:	Di, D	:	:	:	:	

D: Doktor.  
Di: Diplom.  
DI: Diplom-Ingenieur.  
EL: Erste Lehrerprüfung.  
IG: Ingenieur (Grad).  
MA: Magister artium.  
SE: Staatsexamen.  
SGT: Staatlich geprüfter Techniker.

T: Título profesional que sanciona estudios de teología protestante o católica.

<sup>1</sup> Únicamente para los futuros profesores de enseñanza media.

Fuente: «Estudios Superiores: Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas». OEI-UNESCO, 1973.

## POBLACION ESTIMADA

(En miles)

	1950 <sup>1</sup>		1955 <sup>1</sup>		1960 <sup>1</sup>		1964	
	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M
Población total .....	47.696	25.345	51.033	27.004	53.381	28.205	58.588	30.823
Población estimada de 15 a 19 años .....	3.474	1.704	4.497	2.203	3.903	1.911	3.550	1.727
Población estimada de 20 a 24 años .....	3.578	1.804	3.666	1.787	4.612	2.251	4.447	2.143

	1965		1966		PROYECCIONES			
	HM	M	HM	M	1970		1980	
	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M
Población total .....	59.297	31.126	59.303	31.155	60.572	31.709	62.789	32.548
Población estimada de 15 a 19 años .....	3.796	1.845	3.843	1.873	3.899	1.904	4.931	2.410
Población estimada de 20 a 24 años .....	4.031	1.943	3.669	1.781	3.734	1.822	4.238	2.073

<sup>1</sup> Fuente: Anuario demográfico de las Naciones Unidas, 1952, 1957 y 1961.

**ALUMNOS DE TIEMPO COMPLETO ENTRE CATORCE Y DIECINUEVE AÑOS DE EDAD,  
EN PORCENTAJE DE LA POBLACION DE ESTE GRUPO DE EDAD**

(1952 a 1968)

AÑO	Alumnos de tiempo completo con edad de ..... a ..... años				
	14-15	15-16	16-17	17-18	18-19
	(Porcentaje de la población de su grupo de edad)				
1952 .....	96,3	31,3	16,7	11,4	6,1
1953 .....	78,5	29,8	17,0	11,0	6,1
1954 .....	73,3	29,9	18,1	11,0	6,5
1955 .....	70,4	32,0	19,0	11,6	7,2
1956 .....	—	—	—	—	—
1957 .....	68,5	35,4	21,5	12,4	7,4
1958 .....	68,7	38,0	23,7	14,1	8,3
1959 .....	69,2	39,0	25,5	15,3	9,3
1960 .....	75,5	38,4	25,3	16,6	10,2
1961 .....	73,6	37,9	24,7	16,3	11,2
1962 .....	77,5	41,8	24,3	15,7	11,0
1963 .....	78,1	44,3	25,1	15,2	10,7
1964 .....	79,1	46,6	26,1	16,0	10,0
1965 .....	81,6	49,2	27,7	16,9	11,1
1966 .....	83,9	52,3	29,1	18,1	11,8
1967 .....	81,1	45,6	25,6	16,4	10,9
1968 .....	82,2	47,9	27,7	17,6	11,3

*Fuente:* «Recommendations by the Science Council for the structure and expansion of higher education after 1970». RFA, 1970. El Consejo de la Ciencia es un órgano asesor del Gobierno de la República Federal de Alemania y de los Gobiernos de los *Länder* en materia de educación superior.

ENSEÑANZA SECUNDARIA

Tasa de inscripción escolar en relación al factor específico «edad»

Efectivos escolares por edad en porcentaje de la población correspondiente, elegidos por el país según los diferentes niveles de enseñanza secundaria	Edad o grupo de edad seleccionado	1950/51		1955/56		1960/61		1965/66		1966/67	
		HM	M	HM	M	HM	M	HM	M	HM	M
Comienzo del primer ciclo de enseñanza secundaria, por ejemplo porcentaje de los efectivos escolares en edad de trece años.	Hauptschule .....	.	.	75,2	76,4	70,1	71,6	65,9	67,4		
	Gymnasium .....	.	.	9,0	10,1	11,3	11,9	13,4	14,6		
	Realschule .....	.	.	15,8	13,9	15,0	12,7	15,8	13,8		
Comienzo del segundo ciclo de enseñanza secundaria, por ejemplo porcentaje de los efectivos escolares en edad de diecisiete años.	Realschule .....	.	.	1,7	1,5	2,4	2,3	2,8	2,2		
	Gymnasium .....	.	.	7,4	5,5	11,1	8,7	10,9	8,7		
	Berufsschule .....	.	.	51,3	44,1	47,6	42,6	54,7	49,5		
	Berufsfachschule .....	..	.	2,5	3,8	2,9	4,3	2,9	3,8		
Fin del segundo ciclo de enseñanza secundaria, por ejemplo porcentaje de los efectivos escolares en edad de diecinueve/veinte años.	Escuelas Profesionales.	.	.	2,8	1,6	3,6	2,2	4,6	3,2		
	Escuelas Profesionales Superiores .....	.	.	0,6	0,8	0,5	0,7	0,6	0,6		
	Escuelas de Ingenieros.	.	.	2,3	1,9	2,7	2,7	3,2	3,3		
	Universidades .....	0,8	0,4	1,3	0,6	1,6	1,1	.	.		
	Escuelas Normales .....	.	.	0,2	0,3	0,4	0,6	.	.		

Fuente: «Document descriptif d'information sur l'accès à l'enseignement supérieur en Europe». UNESCO, 1967.

Nota.—El fin de este cuadro es el de evaluar aproximadamente la proporción de los grupos de edad correspondientes entre los efectivos escolares de los tres principales períodos de la enseñanza secundaria, es decir, el comienzo del primer ciclo, el comienzo del segundo ciclo y el fin del segundo ciclo.

**NUEVOS CANDIDATOS Y GRADOS OBTENIDOS POR ALUMNOS ALEMANES DE EDUCACION SUPERIOR  
Y POBLACION DEL MISMO GRUPO DE EDAD**

(1952 a 1969)

AÑO	NUEVOS MATRICULADOS ALEMANES				GRADOS OBTENIDOS POR ESTUD. ALEM.			
	Población misma edad (Promedio por año)		Nuevos matriculados		Población misma edad (Promedio por año)		Nuevos matriculados	
	Año de nacimiento	Personas	Número	% de la población	Año de nacimiento	1.000 personas	Número	% de la población
1952	1929/1933	720	44.385	6,2	—	—	—	—
1953	1930/1934	738	47.019	6,4	—	—	—	—
1954	1931/1935	761	52.601	6,9	—	—	—	—
1955	1932/1936	806	54.621	6,8	1926/1930	772	33.829	4,4
1956	1933/1937	840	64.636	7,7	1927/1931	760	35.189	4,6
1957	1934/1938	882	64.406	7,3	1928/1932	734	36.419	5,0
1958	1935/1939	930	66.373	7,1	1929/1933	717	37.541	5,2
1959	1936/1940	967	69.734	7,2	1930/1934	731	40.286	5,5
1960	1937/1941	990	76.396	7,7	1931/1935	762	40.886	5,4
1961	1938/1942	945	80.268	8,5	1932/1936	806	43.932	5,5
1962	1939/1943	923	84.324	9,1	1933/1937	857	48.817	5,7
1963	1940/1944	880	85.225	9,7	1934/1938	917	52.888	5,8
1964	1941/1945	795	84.555	10,6	1935/1939	962	54.560	5,7
1965	1942/1946	746	79.179	10,6	1936/1940	990	58.415	5,9
1966	1943/1948	744	96.438	13,0	1937/1941	999	62.691	6,3
1967	1944/1949	736	89.503	12,2	1938/1942	978	66.681	6,8
1968	1945/1950	747	103.216	13,8	—	—	—	—
1969	1946/1951	737	106.355	14,4	—	—	—	—

Fuente: «Recommendations by the Science Council for the structure and expansion of higher education after 1970». RFA, 1970.

## ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA EDUCACION SUPERIOR

(1952 a 1969)

AÑO	Total número de estudiantes	DE LOS CUALES:	
		Alemanes	Extranjeros
1952/53	151.853	148.561	3.292
1953/54	155.172	150.638	4.534
1954/55	166.063	160.028	6.035
1955/56	187.449	179.863	7.586
1956/57	205.970	195.699	10.271
1957/58	225.150	210.804	14.346
1958/59	245.629	227.892	17.737
1959/60	266.759	246.760	19.999
1960/61	291.314	269.662	21.652
1961/62	313.192	290.120	23.072
1962/63	334.054	309.872	24.182
1963/64	349.368	324.223	25.145
1964/65	362.289	336.706	25.583
1965/66	368.439	342.231	26.208
1966/67	390.016	363.742	26.274
1967/68	400.345	373.852	26.493
1968/69	424.395	397.626	26.769
1969/70	448.373	421.313	27.060

Fuente: «Recommendations by the Science Council for the structure and expansion of higher education after 1970». RFA, 1970.

## ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA EDUCACION SUPERIOR \*

(1969 a 1980)

AÑO	Total número de alumnos matriculados	DE LOS CUALES:	
		Alemanes	Extranjeros
1969	448.373	421.313	27.060
1970	466.800	438.200	28.600
1971	494.800	464.900	29.900
1972	538.600	507.000	31.600
1973	589.400- 590.400	556.200-557.200	33.200
1974	641.600- 644.600	607.300-610.300	34.300
1975	683.300- 689.800	647.700-654.200	35.600
1976	720.700- 739.500	684.300-702.400	36.600-37.100
1977	764.100- 804.500	726.300-765.400	37.800-39.100
1978	802.400- 875.200	763.000-833.200	39.400-42.000
1979	839.500- 947.500	798.500-902.200	41.100-45.300
1980	889.700-1.037.600	846.500-988.300	43.200-49.300

Fuente: «Recommendations by the Science Council for the structure and expansion of higher education after 1970». RFA, 1970

\* Las previsiones contenidas en este cuadro forman parte del modelo elaborado por el Consejo de la Ciencia en colaboración con el Comité de Educación del Consejo Alemán de Educación.

# ESPAÑA: LA INDUSTRIA EDUCATIVA ANTE EL PROBLEMA DE LA SELECCION EN LA UNIVERSIDAD

Luis GARCIA DE DIEGO

## I. INTRODUCCION

### 1. La crisis de la Universidad

1. Se ha hablado tanto de la crisis de la universidad, que este término ha perdido claridad, convirtiéndose en algo vago y confuso. El propio término crisis es ya equívoco, ya que puede entenderse como un simple paso por un momento adverso o como una situación crítica de declive. Tiene, además, una carga subjetiva: toda generación ha creído que su época era crítica y excepcional. En cierto sentido, la universidad siempre ha estado en crisis, ya que nunca ha cumplido totalmente la misión que hubiera podido cumplir. Pero no hay duda de que la Universidad pasa hoy por un momento grave. En los últimos tiempos la sociedad, el mundo exterior a la universidad, ha sufrido cambios trascendentales en todos sus aspectos: económico, social, técnico, científico..., etc. La extensión de los conocimientos, las innovaciones técnicas, la aparición de nuevas profesiones, la elevación del nivel de vida, la transformación de las estructuras sociales..., han cambiado las formas de vida y las necesidades de la nueva sociedad.

2. Estas transformaciones han afectado a la universidad en un doble frente. Por un lado estos cambios, principalmente el aumento del nivel de vida, la desaparición de las barreras sociales, el reconocimiento de la importancia de la educación como arma de desarrollo económico, han aumentado la demanda de educación a un ritmo superior al que podría atender el sistema educativo. En los últimos tiempos el aumento del número de alumnos ha sido de tal rapidez y magnitud, que ha puesto en peligro la propia vida de la universidad. Ningún cuerpo, ni biológico ni social, puede soportar un desarrollo de tal volumen sin debilitarse, sin experimentar una «crisis».

Por otro lado, los cambios generales que ha experimentado la sociedad han variado las necesidades de ésta en materia educativa, por lo que la universidad ha quedado anticuada e inadecuada para cumplir su papel en el mundo actual.

La universidad se encuentra así entre dos fenómenos trascendentales que la afectan de forma directa y grave:

a) Uno, de tipo cualitativo: la transformación del mundo exterior a la universidad, que ha provocado la inadaptación de ésta a las necesidades de la nueva sociedad.

b) Otro, de tipo cuantitativo, consecuencia del anterior: la explosión escolar. La universidad se ha visto desbordada ante el crecimiento vertiginoso del alumnado. ¿Cómo debe reaccionarse ante estos hechos? ¿Construyendo más universidades, aumentando la capacidad de éstas a un ritmo paralelo a la explosión escolar? ¿Es posible esto? ¿Es conveniente hacerlo?

Ambos fenómenos obligan a un nuevo replanteamiento del problema de la universidad y, concretamente, del problema de la selección del alumnado.

Hemos pasado de una situación en que la universidad operaba a un ritmo inferior al de su capacidad potencial y en el que la sociedad consideraba adecuada la misión de los centros superiores, a otra situación en que la sociedad no considera adecuada la labor de la universidad, y ésta, por su parte, se ve incapacitada para atender al crecimiento del alumnado.

## 2. La industria de la educación

1. El problema de la selección en la universidad puede enfocarse desde distintos puntos de vista y tomar en consideración diferentes tipos de argumentos: sociales, económicos, políticos, morales, jurídicos.

Nosotros vamos a enfocar el problema desde un punto de vista «económico», siguiendo el símil, tan utilizado en la economía de la educación, de la industria educativa. Naturalmente, la solución correcta del problema de la selección exigiría un estudio integral y completo de todos sus factores. Quede, pues, claro que aquí sólo intentamos aludir a algunos aspectos del problema, y más a su mero planteamiento que a su solución.

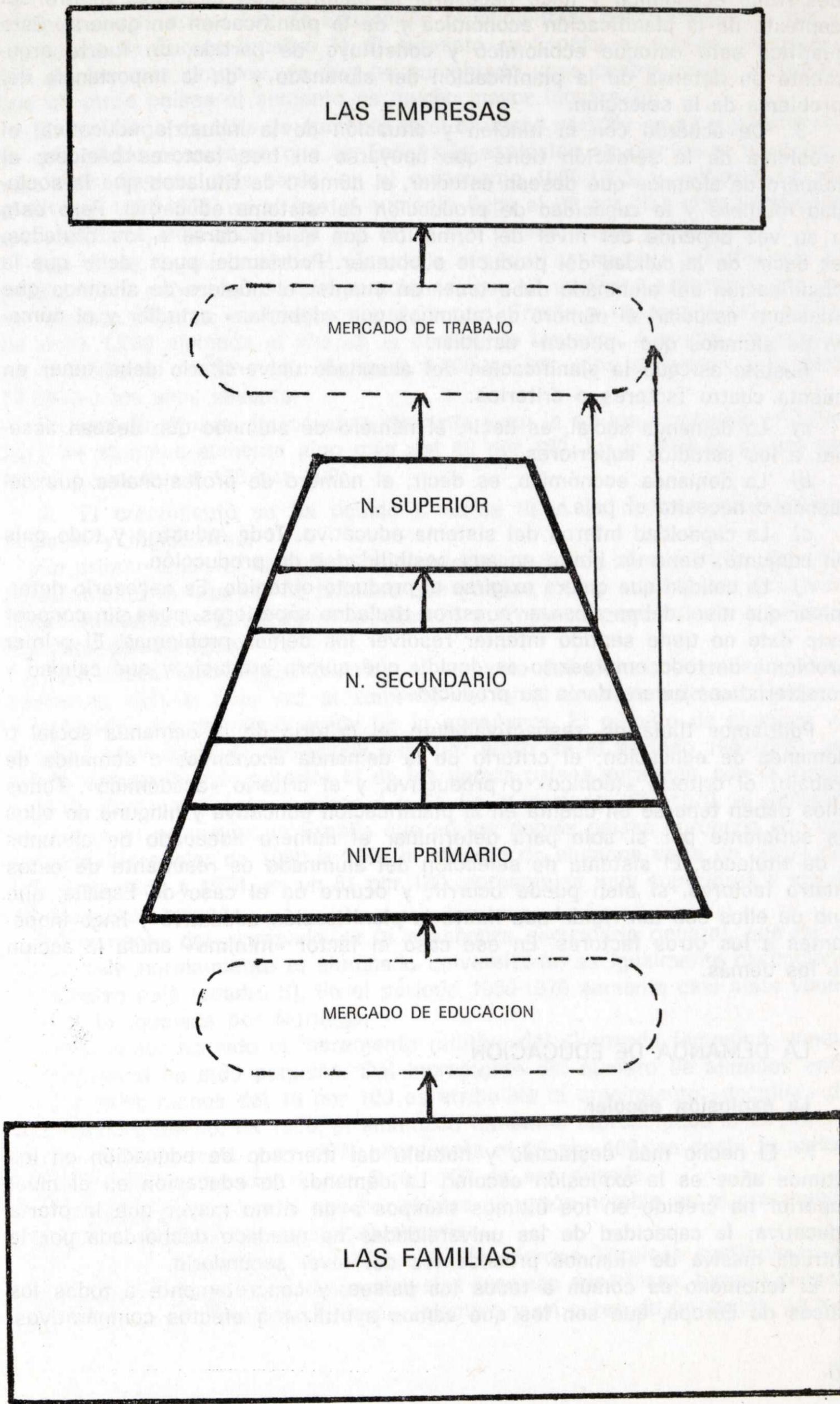
El sistema educativo puede considerarse, al menos formalmente, como una industria, que lanza al mercado un producto básico, el «titulado» o persona «formada», que va a constituir el factor más importante del desarrollo económico. Como toda industria, la industria educativa utiliza como factores básicos una materia prima (el alumno que entra en ella), un equipo o capital real (los centros docentes con sus instalaciones), un factor trabajo (el profesorado y personal de los centros), una técnica (técnicas pedagógicas), una organización empresarial (la organización del centro docente y del Ministerio de Educación, como órgano central o matriz), dirigidos y organizados todos estos factores productivos por un empresario (autoridades académicas).

Esta industria educativa es un gran complejo vertical dividido en tres niveles, cada uno de los cuales recibe como «materia prima» el producto obtenido en el nivel inferior inmediato, y fabrica un producto que pasa el nivel superior, o bien pasa directamente al mercado de trabajo.

Tenemos, así, la industria educativa situada entre dos grandes mercados: por un lado, el inferior, el mercado de educación, en el que las familias o sociedad demandan el servicio educación a la industria educativa. Terminado el proceso productivo (en realidad, el titulado es un producto nunca terminado), realizado el servicio, el producto obtenido es ofrecido en el mercado de trabajo, en el que los demandantes son los empresarios. En el mercado inferior, el sistema educativo es el oferente del servicio de educación y las familias son los demandantes del servicio. En el mercado superior, los oferentes de trabajo son los titulados, y los demandantes, los empresarios. El sistema educativo no es, en realidad, parte de ese mercado, sino sólo fabricante del producto correspondiente.

2. No se piense que la consideración de la universidad como una industria implica un enfoque puramente «económico» del problema de la selección; es, simplemente, un símil formal que facilita la comprensión de la función de la universidad. Pero este símil tiene también un significado importante. Un fenómeno reciente es el reconocimiento de la importancia de la educación como factor del desarrollo económico. Si, por un lado, el desarrollo económico ha sido una de las causas claves de la explosión escolar y del desarrollo educativo, por otro, este desarrollo educativo es factor básico del desarrollo económico. El convencimiento de que la educación es factor del desarrollo

# LA INDUSTRIA DE LA EDUCACION



económico convierte a la política educativa en instrumento importante del desarrollo económico y hace necesaria la planificación educativa dentro del contexto de la planificación económica y de la planificación en general. Esto justifica este enfoque económico y constituye, de partida, un fuerte argumento en defensa de la planificación del alumnado y de la importancia del problema de la selección.

3. De acuerdo con la función y situación de la industria educativa, el problema de la selección tiene que apoyarse en tres factores básicos: el número de alumnos que desean estudiar, el número de titulados que la sociedad requiere y la capacidad de producción del sistema educativo. Pero ésta a su vez depende del nivel de formación que quiera darse a los titulados, es decir, de la calidad del producto a obtener. Podríamos, pues, decir que la planificación del alumnado debe tener en cuenta: el número de alumnos que «desean» estudiar, el número de alumnos que «deberían» estudiar y el número de alumnos que «pueden» estudiar.

Resulta así que la planificación del alumnado universitario debe tener en cuenta cuatro factores o criterios:

a) La demanda social, es decir, el número de alumnos que desean acceder a los estudios superiores.

b) La demanda económica, es decir, el número de profesionales que demanda o necesita el país.

c) La capacidad interna del sistema educativo. Toda industria y todo país en conjunto, tiene un límite en sus posibilidades de producción.

d) La calidad que quiera exigirse al producto obtenido. Es necesario determinar qué nivel deben alcanzar nuestros titulados superiores, pues sin conocer este dato no tiene sentido intentar resolver los demás problemas. El primer problema de todo empresario es decidir qué quiere producir y qué calidad y características quiere dar a su producto.

Podríamos titularlos, respectivamente, el criterio de la demanda social o demanda de educación; el criterio de la demanda económica o demanda de trabajo; el criterio «técnico» o productivo, y el criterio «académico». Todos ellos deben tenerse en cuenta en la planificación educativa y ninguno de ellos es suficiente por sí solo para determinar el número adecuado de alumnos y de titulados. El sistema de selección del alumnado es resultante de estos cuatro factores, si bien puede ocurrir, y ocurre en el caso de España, que uno de ellos sea tan rígido que limite la planificación educativa y haga inoperantes a los otros factores. En ese caso el factor «mínimo» anula la acción de los demás.

## II. LA DEMANDA DE EDUCACION

### 1. La explosión escolar

1. El hecho más destacado y notable del mercado de educación en los últimos años es la explosión escolar. La demanda de educación en el nivel superior ha crecido en los últimos tiempos a un ritmo mayor que la oferta educativa; la capacidad de las universidades ha quedado desbordada por la entrada masiva de alumnos procedentes del nivel secundario.

El fenómeno es común a todos los países, y concretamente a todos los países de Europa, que son los que vamos a utilizar a efectos comparativos.

De 1950 a 1970, el volumen de alumnos universitarios (usaremos el término universidad como sinónimo de educación superior, científica y técnica, de acuerdo con la actual Ley de Educación) ha aumentado grandemente en todos los países de Europa (cuadro 1). El aumento en España no parece, en principio, de los más grandes, ya que ha aumentado unas cuatro veces, mientras que en otros países el aumento es mucho mayor (cuadro 2).

Sin embargo, la cifra de aumento total en dicho período no es significativa, ya que puede observarse que en España la explosión escolar en el nivel universitario empieza más tarde, en el quinquenio 1960-1965, y, sobre todo, en el último, 1965-1970, en el que el aumento llega al 65 por 100, cifra realmente extraordinaria, sólo alcanzada por otros dos países, Italia y Suecia.

Las cifras de evolución del alumnado superior en nuestro país (cuadro 3) prueban, sin necesidad de comparaciones, que el aumento experimentado en los últimos años es realmente extraordinario. Frente a un crecimiento medio de unos 1.700 alumnos al año en la década de los años cuarenta, se pasa a un crecimiento anual medio de unos 2.200 en los años cincuenta y de casi 14.000 en los años sesenta.

En toda la década de los años cuarenta y en la de los cincuenta, el volumen de alumnos aumenta algo más del 40 por 100. En la década de los sesenta aumenta un 176 por 100.

2. El crecimiento se ha debido a varios tipos de razones, económicas, sociales y legislativas.

En primer lugar, el alto desarrollo económico de los años sesenta aumenta notablemente el número de familias que pueden enviar sus hijos a la universidad. Aumenta la demanda de educación a un ritmo muy superior al simple aumento demográfico.

Otra causa fundamental ha sido el aumento del alumnado en los niveles inferiores, debido a su vez al aumento del nivel de desarrollo económico y a la política de democratización de la enseñanza. El número de alumnos en el nivel secundario se multiplica casi por cinco en el período 1950-1970, aumento extraordinario, superior al de los demás países europeos, con la excepción de Portugal (véase cuadros 4 y 5). En el período 1960-1970, el aumento en ese nivel es mayor en España que en los demás países europeos con una enorme diferencia; de 1960 a 1965 el número de alumnos varía en un 64 por 100, y de 1965 a 1970, en un 61 por 100, porcentajes muy superiores a los de los restantes países.

El aumento del alumnado en la enseñanza secundaria general, que es de donde sale normalmente el alumnado universitario, es igualmente excepcional en nuestro país (cuadro 6). En el período 1950-1970 aumenta casi siete veces, cifra sólo igualada por Noruega.

Otro factor ha sido el incremento relativo del alumnado femenino, aunque su influencia ha sido pequeña. Del incremento del número de alumnos entre 1960 y 1970, menos del 10 por 100 es atribuible al crecimiento «peculiar» del alumnado femenino. En 1960, el alumnado femenino representaba el 23 por 100 de la matrícula total, y en 1971 representa el 28 por 100, es decir, la participación femenina ha crecido un 5 por 100 en esa década.

La política educativa sí que ha influido en grado notable en el crecimiento total del alumnado de enseñanza superior.

La Ley de 20 de julio de 1957 sobre Enseñanzas Técnicas sustituye el anterior sistema de entrada en las escuelas técnicas superiores, basado en unos exámenes de ingreso, por un curso selectivo y un curso de iniciación. La sus-

titución del antiguo sistema, basado en un examen de ingreso enormemente restrictivo, por el sistema de apertura inicial de las escuelas a todos los bachilleres produjo un aumento vertiginoso del alumnado en estas escuelas. El aumento de alumnos de las escuelas técnicas superiores pasa de 5.393 en 1957 a 44.547 de 1970; el porcentaje de ese alumnado respecto al total del nivel superior se mantenía desde 1940 a 1953 a un nivel constante algo superior al 5 por 100, pero pasa de golpe al 12 por 100 en 1958 y al 21 por 100 en 1959, manteniéndose desde entonces casi constantemente alrededor del 22 por 100.

## **2. Tendencia futura del crecimiento del alumnado**

En España la tasa de escolarización no es aún total en el nivel primario y es muy baja en el nivel del actual bachillerato (catorce-dieciséis años), ya que es del 40 por 100, aproximadamente, mientras que en los países más avanzados esa tasa es superior al 60 por 100. Esto significa que en este nivel el crecimiento del número de alumnos va a seguir un ritmo elevado, lo que, a su vez, va a presionar fuertemente en el nivel superior.

El III Plan de Desarrollo prevé que para 1980 el número de alumnos entre catorce y diecisiete años será superior a los dos millones, frente a unos 760.000 en 1970. Si se tiene en cuenta la tendencia de crecimiento de los últimos años, parece seguro que se superará, incluso, tal cifra, acercándose, quizá, a los 2,5 millones.

El III Plan de Desarrollo prevé que para 1980 la enseñanza superior acogerá a unos 600.000 alumnos. Desde luego, si no ocurren factores extraordinarios y no varía la línea de la política educativa, el número de alumnos en el nivel superior en 1980 superará con toda seguridad, en mucho, la cifra de 500.000 alumnos.

## **III. LA DEMANDA ECONOMICA**

### **1. Importancia de este criterio**

1. Parece evidente que el criterio de la demanda social es insuficiente y que el planificador de la educación debe tener en cuenta la demanda económica, es decir, la demanda de profesionales que se manifiesta en el mercado de trabajo. El criterio de la demanda social tiene gran importancia en los niveles inferiores, pero mucho menos en el nivel superior, en el que destaca más el aspecto profesional.

Desde los años cincuenta está de moda el tema de la demanda económica de educación. Después de la Segunda Guerra Mundial se despierta en todo el mundo el ansia del desarrollo económico. El deseo de reconstruirse de las destrucciones de la guerra, la presión de las masas, que ven rotas las rígidas barreras sociales tradicionales y abiertos todos los caminos profesionales, la clara comprensión de que el poderío bélico es consecuencia del poder económico, el despertar de las antiguas colonias y de los pueblos atrasados, etc., colocan el desarrollo económico como el primer objetivo político. Y el reconocimiento de que los pueblos más avanzados son los de mayor nivel educativo y de que el factor humano es el factor principal del desarrollo económico sitúan a la educación como arma principal de la política económica.

Se desarrolla así la idea de que la educación debe adaptarse a las necesidades económicas. Concretamente, la formación de titulados debe adaptarse al mercado de trabajo, a la demanda de trabajo. Siguiendo esta idea, en todos los países se realizan previsiones sobre las necesidades futuras de mano de obra. Sin embargo, ningún país ha utilizado en realidad tales estudios; es decir, ninguno ha adaptado el sistema educativo a las necesidades previstas, salvo los países comunistas y sólo en cierto grado.

En la Conferencia de la OCDE de 1970 sobre las Políticas de Expansión de la Enseñanza se reconocía unánimemente que el crecimiento de los sistemas educativos no había obedecido a una planificación, sino que había sido un crecimiento desordenado en que las autoridades académicas se habían limitado a atender como fuera la demanda social de educación, sin tener en cuenta la demanda económica. Así, el presidente de dicha conferencia, Pierre Billecocq, decía en su intervención: «Debemos hacer constar que todos los informes preliminares presentados por la secretaría señalan unánimemente que el crecimiento de los sistemas educativos de 1960 a 1970 ha sido un proceso desordenado más bien que un proceso de planificación, respondiendo más a la demanda social que a la adaptación a las necesidades de las distintas normas profesionales» (1).

2. El que en casi todos los países haya dominado el criterio social sobre el criterio de la demanda económica se debe a varias razones, entre ellas:

a) La presión social, prácticamente imposible de detener. En los años cincuenta, la política educativa estaba dominada por el principio de la igualdad de oportunidades. Lo importante era que todo el mundo pudiera estudiar. Frente al sistema educativo tradicional reservado a una minoría privilegiada, se quería edificar un sistema abierto a toda la población. La educación se convierte en un derecho indiscutible de todo ciudadano que el Estado tiene el deber de atender. Tal idea estaba justificada por razones sociales, morales y económicas.

b) Por otro lado, es prácticamente imposible predecir las necesidades de graduados con ocho o diez años de anticipación, plazo mínimo para poder influir en la distribución del alumnado universitario. Es imposible predecir exactamente el futuro. Sólo podemos preverlo a partir de la situación presente. Es necesario estudiar este y los cambios que en él se van introduciendo. Ni la simple extrapolación, basada en el supuesto de que las cosas van a seguir la tendencia actual; ni la previsión, que tiene en cuenta los cambios probables que se avecinan; ni la planificación, que no se limita a ver lo que va a ocurrir, sino lo que «debería» ocurrir, son sistemas válidos en el cálculo de las necesidades profesionales futuras.

c) Es muy difícil también encauzar a los alumnos, a corto plazo, hacia determinadas carreras, sobre todo en los países de economías no centralizadas en donde deben respetarse al máximo las preferencias individuales.

d) En cuarto lugar, es muy difícil saber qué carrera debe estudiar cada profesional. Es claro que el abogado debe estudiar Derecho; el médico, Medicina; el economista, Economía...; pero las carreras tradicionales no cubren todo el campo profesional. Existen multitud de actividades que no implican el conocimiento de un campo del saber, sino una «manera» de actuar.

e) Además, para conocer las necesidades futuras de profesionales, es necesario empezar por conocer el número actual de titulados y su ocupación. Pero muchos titulados ocupan puestos ajenos totalmente a su titulación uni-

(1) OCDE, *Politiques d'enseignement pour la decennie 1970/1980*, París, 1971, p. 29.

versitaria, y otros están dentro del campo que en principio parece corresponderles, pero no desempeñan en realidad su carrera universitaria. Una titulación universitaria capacita para el ejercicio de ciertas funciones ajenas al campo estudiado. Muchos economistas, abogados, o licenciados en Filosofía se colocan en campos ajenos a su estudio, pero que requieren una formación general de tipo universitario. Un estudio realizado en Holanda en 1971 indicaba que el 70 por 100 de los economistas de este país ejercían actividades en las que no utilizaban sus conocimientos de economía (2).

3. A pesar de todas las dificultades, es necesario planificar el sistema educativo con vistas al desarrollo económico. Es necesario adaptar la producción de la industria educativa a las necesidades del mercado de trabajo y del país en general. Es necesario conocer cuál es aproximadamente el número de titulados que deberían salir de cada una de nuestras facultades. Y este número está en relación con el número de alumnos matriculados. La demanda económica es un elemento fundamental de la planificación educativa. Esta no puede regirse sólo por motivaciones económicas, pero sí que debe tenerlas en cuenta.

4. El criterio más simple para juzgar la adecuación del volumen del alumnado en un nivel es la comparación de las tasas de escolarización correspondientes en los diversos países.

La tasa de escolarización en el tercer nivel es menor en España que en otros países europeos más avanzados, aunque análoga a la de algún país avanzado como Suiza y superior, por ejemplo, a la de Portugal (cuadro 7). Pero es lógico que así sea, ya que en estos son mayores las necesidades de titulados superiores, mayor sus oportunidades de empleo, y mayor el grado de desarrollo económico.

Hay que señalar que en el campo de la educación las comparaciones internacionales tienen sólo un valor aproximado. Así, el volumen del alumnado en la enseñanza superior no es totalmente comparable. Primero, porque el ámbito y concepto de este nivel varía mucho de unos países a otros; segundo, porque la duración de esa enseñanza no es igual en todos los países, por lo que en aquellos donde dura más aparecen más alumnos escolarizados aunque la tasa de escolarización por edad o curso sea igual. Por otro lado, la simple comparación de las tasas de escolarización en un nivel es poco significativa, pues esa tasa está relacionada con las tasas de los niveles inferiores. Todos los países tienden a escolarizar a toda la población en edad correspondiente al nivel primario; pero no debe esperarse que todos los países tengan análoga tasa de escolarización en el nivel superior; a medida que un país se va desarrollando, va aumentando esta tasa. Sería absurdo que un país atrasado tuviera una pirámide educativa proporcional o semejante a la de los países más avanzados.

A medida que aumenta la tasa de escolarización en un nivel, va aumentando en términos relativos la tasa en el nivel superior inmediato. En España nuestra tasa de escolarización en el tercer nivel es, aproximadamente, el 11 por 100 del nivel secundario, cifra análoga a la de países avanzados, como Alemania, Finlandia, pero muy inferior a la de otros países. Esta tasa es alta teniendo en cuenta que nuestra tasa de escolaridad en el nivel secundario es baja, y el nivel superior debe aumentar a menor ritmo que el secundario hasta que este llegue a niveles altos.

---

(2) OCDE, *Utilization des diplômés en Economie aux Pays-Bas*, DAS/EID/ 71.31, 1971.

5. Desde un punto de vista económico, el número de alumnos en la enseñanza superior es mayor en España que en otros muchos países europeos (cuadro 8). En 1970 había matriculados más de siete estudiantes por cada millón de dólares de renta nacional, cifra sólo superada, entre los países registrados, por cuatro países.

Si tenemos en cuenta el número de titulados, es decir, el número de estudiantes que terminan la carrera en relación con la renta nacional, la cifra de España parece, en principio, muy inferior a la de la mayoría de los otros países europeos (cuadro 9). Sin embargo, las cifras de titulados de la columna (B) del cuadro 9 no son comparables, ya que en otros países se incluyen en la enseñanza superior diversas titulaciones muy breves no comparables con las de España. Por eso, el propio *Anuario* de la UNESCO separa los titulados superiores en tres grados, de los cuales sólo el segundo es análogo a nuestro licenciado. Tomando estas otras cifras (columna C del cuadro 9), resulta que el número de titulados salidos en 1969 en España es superior, en relación con la renta nacional, al de otros muchos países europeos, ocupando el séptimo lugar entre los trece países registrados.

Como es obvio, estas comparaciones son muy rudimentarias y carecen de valor como verdadero indicador del nivel de desarrollo de la enseñanza superior, pero nos dan una idea de la magnitud del problema y nos indican que, en principio, no es cierta la afirmación tan repetida de que el número de universitarios en España es pequeño.

## 2. La calidad de los titulados

Suponiendo que fuera fácil estimar las necesidades futuras de titulados en las diversas ramas profesionales, habría que establecer antes el nivel de calidad de tales profesionales. Decir que España necesitará en el futuro tantos titulados tiene poco valor si antes no hemos aclarado qué nivel formativo deben tener tales titulados. El factor principal del desarrollo económico no es el factor humano, sino el factor humano *bien formado*. Precisamente una de las paradojas trágicas del desarrollo económico es la abundancia y exceso de mano de obra en los países más atrasados; lo que en ellos falta no es factor humano, sino factor humano de calidad. Por ello, el criterio de la demanda económica debe interpretarse como la necesidad de disponer de suficientes profesionales bien formados para atender e impulsar al desarrollo económico. Y parece claro que al calcular cuántos profesionales son necesarios se supone que tales profesionales tienen una formación adecuada. Y este es el fallo central de nuestra universidad: que sus titulados no salen bien formados.

Hay que dedicar, pues, atención preferente al problema de la formación y selección de los alumnos universitarios. De ello dependerá fundamentalmente el desarrollo económico futuro.

La planificación de la educación no es sólo un problema cuantitativo, sino también cualitativo. El primer problema que tiene que decidir todo empresario es qué es lo que va a producir. Resulta absurdo discutir si salen muchos o pocos titulados de nuestras universidades, o si debe establecerse o no un sistema selectivo, si antes no hemos definido qué es lo que queremos producir. No podemos saber el número de profesionales que necesita el país, ni en qué grado debe atenderse la demanda social, ni las posibilidades de ampliar la capacidad de nuestras universidades, si antes no hemos definido qué

profesiones necesita la sociedad y qué nivel de formación deben tener esos profesionales.

Aparecen así, junto a los criterios de la demanda social, de la demanda económica, y de la capacidad productiva, el criterio que hemos llamado «académico». El profesorado universitario tiene el derecho y la obligación de exigir unos determinados conocimientos a sus alumnos. Hemos dicho que después de la Segunda Guerra Mundial domina el criterio de la demanda social, basada en el principio de la igualdad de oportunidades y de la extensión de la educación. Pero en la década de los años sesenta se hace patente la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza. Lo que preocupa ya no es tanto la extensión cuantitativa de la educación, sino su reforma cualitativa. La baja de la calidad de la educación y la necesidad de adaptar ésta a las necesidades de la sociedad se convierten en el problema más importante. Hoy todos los países conceden más valor a los aspectos cualitativos que a los cuantitativos.

Parece indiscutible el derecho a estudiar que tiene todo individuo. Pero otra cosa distinta es el derecho a recibir un título académico. Esto demuestra una cierta formación y no puede darse a quien carece de ella. Si se estima que la universidad debe limitarse a formar y no a examinar, en aras del derecho al estudio, que se supriman los títulos y tendremos el sistema ideal de educación. El alumno iría de verdad a aprender y permanecería en la universidad el tiempo necesario hasta tener, en su opinión, la formación adecuada. Pero si se pide un título, este tiene que justificar algo, y este algo no puede ser el mero «paso» por la universidad, sino la posesión de una formación y de unos conocimientos.

#### IV. CAPACIDAD DE LA INDUSTRIA EDUCATIVA EN EL NIVEL SUPERIOR

##### 1. Capacidad actual de la Universidad

Como hemos visto, la explosión escolar en el nivel superior ha alcanzado en España niveles excepcionales, muy superiores a los de los demás países europeos. En principio, hay que pensar que nuestro sistema educativo no está en condiciones de soportar un esfuerzo tan tremendo cuando otros países más ricos y donde la explosión escolar ha sido menor consideran que sus sistemas educativos están desbordados ante tal crecimiento.

La incapacidad del sistema educativo para atender al crecimiento de la demanda es el hecho más importante y concluyente que se impone sobre los restantes factores y criterios. De poco sirve estudiar la demanda social y la demanda económica, es decir, los dos mercados externos a la industria educativa, si ésta no puede atender las peticiones derivadas de tales criterios. La Universidad no puede aceptar a todos los que desean entrar en ella, por la sencilla razón de que su capacidad está ya desbordada. Un estudio de la UNESCO realizado en 1960 sobre el acceso a la enseñanza superior destacaba el hecho, ya evidente en aquella época, de que la Universidad se enfrentaba «cada año con más peticiones de las que podía aceptar». Ya entonces era evidente la necesidad de la selección y lo único que se discutía era la forma de llevarla a cabo (3).

La capacidad de producción de la Universidad viene determinada, fundamentalmente, como la de cualquier otra industria, por la amplitud y número de

(3) UNESCO, *Access to Higher Education*, París, 1963, p. 23.

los centros y el equipo existente, por el factor personal o «trabajo», por la abundancia de materia prima adecuada, y por las posibilidades financieras. Tenemos, así, estos cuatro factores:

- a) El número de profesores.
- b) El número de centros y el equipo.
- c) La materia prima.
- d) Las posibilidades financieras, es decir, los gastos disponibles.

## 2. La escasez de profesores

El profesorado es el factor que más limita las posibilidades de ampliación de la capacidad de la universidad. Aunque se dispusiera de créditos suficientes, aunque pudieran construirse todos los centros que quisiéramos, la escasez de profesores limitaría rígidamente esas posibilidades de ampliación.

De 1950 a 1971 el número de catedráticos de enseñanza superior se multiplica por algo más de dos, aproximadamente, mientras que el número de alumnos aumenta más de cuatro veces (cuadro 10). En ese período, la relación numérica alumnos-catedráticos pasa de 61 a 113. Dado que la primera cifra era ya muy alta, es fácil imaginar la situación actual de la enseñanza superior (4). Parece lógico que se tome la relación alumnos-profesor y no la de alumnos-catedráticos, pero dado el papel del resto del profesorado dentro de nuestro sistema educativo, la cifra más significativa es la segunda.

Es de lamentar esta situación y pueden hacerse fácilmente acusaciones de falta de previsión y de una política educativa desafortunada, pero el hecho es que hoy nos encontramos ante una situación límite ante la que no cabe seguir indiferente. O se aumenta rápidamente el número de profesores o se restringe el número de alumnos. Pero, desgraciadamente, es imposible aumentar de golpe el número de profesores en la cantidad necesaria. El profesorado universitario no se improvisa. A medida que se asciende por la escala educativa, aumentan las dificultades de formar al profesorado. Esto significa que, igual que viene sucediendo hasta ahora, el número de alumnos seguirá creciendo a un ritmo mucho mayor que el número de profesores. Estamos, pues, abocados irremediablemente a una baja progresiva en la calidad de la enseñanza; dado que la escasez de profesores es ya agudísima, llegaríamos muy pronto a unos niveles ínfimos inaceptables, en los que la universidad no podría realizar su función.

Hemos dicho que si no se ponen limitaciones de política educativa, el número de alumnos de enseñanza superior habrá superado, con mucho, en 1980 la cifra de 500.000 alumnos. Esta es la cifra que tenía en 1970 Alemania e Inglaterra, y que habían alcanzado en 1968 Francia, Italia, etc. En 1968, Francia disponía de cerca de 30.000 profesores en ese nivel educativo e Italia tenía cerca de 40.000. En 1970 el profesorado superior de Alemania y de Inglaterra alcanzaba una cifra análoga. Pues bien, España dispone hoy de unos 17.000 profesores, incluidas todas las categorías del profesorado.

Y téngase en cuenta que hemos contado sólo lo que es hoy universidad. Pero legalmente ya son enseñanza superior las escuelas técnicas de Grado Medio, las escuelas Normales, etc. Esto agravará el problema en el futuro hasta unos límites insostenibles.

(4) Téngase bien en cuenta que esta relación alumno-profesor es, simplemente, el cociente entre el número de alumnos y el de profesores, pero no es el número medio de alumnos «por clase».

¿Es posible preparar en cinco años a unos 20.000 profesores de nivel superior? La respuesta es evidente. Hay que tomar, pues, soluciones radicales; aparte, naturalmente, de ir elaborando un programa serio de creación de profesores universitarios.

### **3. Las posibilidades de creación de nuevos centros**

La escasez de profesores limita rígidamente la posibilidad de ampliar la enseñanza superior. Pero aun cuando no existiera este límite sería peligroso aumentar el número de centros.

Por un lado, muchas de nuestras universidades podrían aumentar el número de alumnos, ya que no han alcanzado la cifra que podría considerarse como límite o como óptima. En realidad, sólo las de Barcelona y Madrid tienen cifras superiores a ese óptimo. Las demás no tienen problema grave de capacidad física.

Por otro lado, las universidades deben aprovecharse de lo que los economistas llamamos economías externas. Las universidades necesitan disponer de un entorno adecuado. Necesitan unos medios científicos importantes (bibliotecas, centros de investigación, etc.). Necesitan también una estructura física costosa, por ejemplo, una red de residencias para los estudiantes que no viven en la misma ciudad donde está localizada la universidad.

También en la educación es importante la dimensión de la empresa. Desde el punto de vista económico, la empresa grande tiene, en general y en principio, ventajas importantes sobre la empresa pequeña, por razones obvias que pueden resumirse en un mejor aprovechamiento de los factores y una mayor productividad y, por tanto, menores costes medios. El aumento del número de universidades implicaría más centros con dimensiones no rentables. Actualmente existen ya universidades en ciudades de escasa vida cultural en las que la vida universitaria tropezará con serias dificultades.

Por tanto, no conviene crear más universidades, ya que en principio la capacidad física de la universidad está desbordada en algunos distritos y universidades, pero no en otros, ni es conveniente la existencia de universidades demasiado pequeñas. La capacidad de la universidad se ve, pues, limitada, fundamentalmente, por la escasez de profesores. Quizá una mejor distribución del alumnado por distritos eliminaría el problema de la capacidad.

### **4. La materia prima: el alumno**

1. La universidad no se ve afectada por la escasez de materia prima; al contrario, ésta es superabundante. Pero sí se enfrenta con una baja de calidad de esa materia prima. Es corriente el criterio de que en la enseñanza lo importante es el profesor, los centros, etc. Esto es cierto, en principio, en el nivel primario pero deja de serlo en el nivel superior. En éste, el alumno tiene un papel activo, y es el verdadero protagonista de la educación. Para seguir los estudios universitarios hacen falta unas aptitudes mínimas en el alumno. Es discutible cuál es ese nivel mínimo, pero no hay duda que existe y que los alumnos que no lo alcanzan no deben seguir estudios universitarios.

Se habla mucho de la necesidad de que no se malogre ningún talento, que nadie que tenga aptitudes para el estudio quede sin estudiar. Es un principio de justicia y de productividad. No se puede desaprovechar el recurso más

valioso de un país. Pero se olvida que también es improductivo que un alumno siga estudiando por encima de sus posibilidades intelectuales. Tampoco el país puede permitirse el utilizar recursos improductivos. Sobre todo cuando aún quedan miles de niños sin escolarizar.

2. La mayoría de los bachilleres llegan a la universidad con una formación pobrísima. Sobre todo, y esto es lo grave, carecen del instrumental científico necesario para iniciar los estudios superiores; no saben redactar, no saben expresarse, no saben ordenar ideas, no saben los fundamentos matemáticos básicos; sus conocimientos de alguna lengua extranjera son prácticamente nulos. Otros alumnos carecen de aptitudes para los estudios universitarios.

3. En segundo lugar, existe una gran falta de interés por el estudio en gran parte del alumnado universitario. Son pocos los que quieren formarse seriamente y muchos los que desean acabar la carrera lo antes posible y con el menor esfuerzo. Se busca el título y no la formación.

Es necesario reservar la universidad a quien tiene aptitudes para el estudio e interés por el estudio. Con ello se solucionaría automáticamente gran parte de las dificultades que hoy tiene que afrontar la universidad.

## 5. Los gastos en educación

1. En los últimos años los gastos del Ministerio de Educación han crecido a un ritmo acelerado. De 1950 a 1969 se mantiene constante el porcentaje de esos gastos respecto al total de los gastos presupuestarios del Estado, alrededor del 8 por 100. Posteriormente, crecen hasta alcanzar en 1971 un porcentaje del 16,4 por 100 (5). El crecimiento anual relativo ha sido muy importante en los últimos años, llegando a ser superior al 40 por 100 en 1964, 1966 y 1969, y del 35 por 100 en 1971.

Suele afirmarse con unanimidad que los gastos de educación en España son muy pequeños respecto a otros países. Tal afirmación no es, sin embargo, totalmente cierta y está sujeta a graves limitaciones. En primer lugar, los gastos utilizados en las comparaciones internacionales son los gastos públicos, que si son representativos de los gastos totales en la mayoría de los países europeos, no lo son precisamente en el caso de España, donde la enseñanza privada es muy importante. Por ejemplo, un estudio reciente de la OCDE (6) indica que los gastos públicos de España en 1969 representan un porcentaje del 2,1 del PNB. Teniendo en cuenta los gastos totales, tal porcentaje sería del 3,3 por 100. En 1970 los gastos totales superaban con seguridad los 80.000 millones de pesetas, lo que representa un 4 por 100 de la renta nacional. Por tanto, los porcentajes que siempre se utilizan y que incluyen sólo los gastos públicos no tienen ningún valor.

En segundo lugar, la simple comparación internacional de los porcentajes de gastos en educación respecto a la renta nacional no tiene significado, si no se interpreta debidamente el problema. Es cierto que nuestro porcentaje de gastos en educación es menor que el de la mayoría de los países europeos más avanzados. Pero de esto no puede deducirse, sin más, que nuestros

(5) Ministerio de Educación y Ciencia. *Datos y cifras de la Enseñanza en España*, 1972, Madrid, 1973, p. 168.

(6) OCDE, *Statistiques et Indicateurs du Rendement du Système d'enseignement*.

gastos sean pequeños. La evolución de ese porcentaje sigue en todos los países una variación «más que proporcional». Dicho de otra forma, aumenta a medida que pasamos a niveles de renta más altos. Los países con renta per cápita grande pueden dedicar a la educación porcentajes de su renta mayores que los países con renta menor. Esto se debe a que el desarrollo educativo es causa, pero también efecto, del desarrollo económico. A medida que aumenta la renta, aumenta la calidad de la educación. España dedica a la educación un porcentaje análogo al de otros países más avanzados, cuando éstos tenían nuestro nivel actual de renta.

2. El esfuerzo que se dedica hoy a la educación en España es importante y va significando una grave carga para el país. Los gastos en educación no pueden crecer indefinidamente en términos relativos, pues hay otras muchas necesidades que satisfacer. Piénsese, además, que existe un orden de prioridad dentro del campo educativo. Quedan miles de niños sin escolarizar en los niveles básicos y queda por implantar la grave carga de la gratuidad general en la EGB. Por otro lado, la educación tiene que ser cada vez de más calidad, y por tanto cada vez más cara. Es necesario, pues, planificar los gastos educativos, atendiendo primero los objetivos más importantes.

El coste de la educación por alumno aumenta al ascender en la escala educativa, lo que significa que el coste de cada alumno universitario es superior al de los niveles inferiores. La sociedad (la enseñanza universitaria es casi gratuita) no puede tolerar que se malgaste su dinero en alumnos que no cumplen las condiciones mínimas de aptitud y de comportamiento.

El coste total de cada alumno universitario puede estimarse en más de 50.000 pesetas al año. Si tenemos en cuenta lo que los economistas llaman los costes de oportunidad, en este caso lo que la sociedad deja de percibir por cada alumno que estudie en la universidad, el coste total real inicial de cada alumno sería de unas 200.000 pesetas al año como mínimo.

3. La educación es una inversión rentable para todo el país, pero en el nivel superior es rentable, sobre todo, para el propio alumno. La educación universitaria es un privilegio que sólo debe conferirse a los alumnos que cumplan ciertos requisitos.

Pero resulta que el alumno universitario, ciudadano privilegiado, tiene menos obligaciones que el ciudadano que no tiene la suerte de gozar de tal privilegio. El joven que no va a la universidad y se coloca en una empresa está sujeto a unas condiciones de trabajo rigurosas. Sería inimaginable un obrero que fuera a la fábrica los días que deseara, a la hora que él quisiera y que cumpliera su labor según le apeteciera. Pues bien, existe una empresa privilegiada donde el obrero puede hacer todo eso: la universidad. Es cierto que el estudiante no cobra un salario, pero lo va a cobrar luego, con creces, terminada la carrera; y mientras, está aprendiendo gratis, o casi gratis. Este privilegio exigiría, por sí solo, una selección del alumnado.

4. Hay que arreglar la universidad. Pero en todos sus componentes, sobre todo en el protagonista y sujeto principal de la educación: el alumno. La sociedad española ha tratado duramente a los profesores de sus hijos. Primero tocó el turno a los abnegados y sufridos maestros de escuela, que, con un sueldo miserable, cobrado esporádicamente, en pueblos inhóspitos, tenían que enseñar a niños de edades y aptitudes desiguales, y soportar las quejas de una comunidad inculta en muchos casos y el abandono de una sociedad empeñada en tareas más importantes, al parecer, que la enseñanza de los

niños. Después, los ataques se dirigen contra el insigne y excepcional Cuerpo de Catedráticos de Instituto, a los que una campaña misteriosa, pero perfectamente organizada, ha convertido de un Cuerpo de un prestigio y *status* excepcional en un pobre «tercera división», con iguales prerrogativas docentes que cualquier titulado inferior. Finalmente, y como era previsible, le llega la «suerte» a los catedráticos de Universidad. Se les hace culpables de todos los males de la universidad. De vez en cuando se airean en la prensa los fallos de estos funcionarios, como si fueran los únicos miembros incumplidores en una sociedad perfecta donde todos los demás profesionales cumplirían santamente su misión.

Ha llegado el momento de sanear y fortalecer la universidad, y hay que sanear todos sus componentes; uno de ellos es el alumno. Al catedrático se le exige una fuerte preparación, más tarde se le exigirá el cumplimiento de sus deberes profesionales y una competencia práctica. El alumno universitario debe también demostrar sus aptitudes para el estudio, y después, igual que el profesor, cumplir en todo momento con sus deberes.

## V. LA SELECCION EN LA UNIVERSIDAD

1. De todo lo anterior se deduce la necesidad ineludible de planificar el número de alumnos del nivel superior y de establecer un criterio selectivo. Ello está justificado por las siguientes razones:

a) El número de alumnos aumenta a un ritmo excepcional. Países de mayor desarrollo económico no pueden soportar una explosión escolar, menor que la nuestra, en términos relativos.

b) La baja calidad, o bajo nivel formativo, de gran parte de los bachilleres que llegan a la universidad. La mayoría ignora el instrumental gramatical, matemático..., indispensable para iniciar unos estudios superiores. Otros carecen de aptitudes para esos estudios.

c) La falta de interés por el estudio que demuestra una parte importante de nuestros universitarios, que sólo busca obtener el título lo antes posible y con el mínimo esfuerzo.

d) La injusticia que representa el contraste entre los privilegios y libertades del estudiante universitario y el riguroso régimen laboral del obrero o del empleado de las empresas.

e) La escasez aguda de profesorado y la imposibilidad de aumentar éste a un ritmo paralelo al del crecimiento del alumnado. Este aumenta continuamente a un ritmo superior a aquél, por lo que la calidad de la enseñanza va deteriorándose progresivamente; pronto se llegará a una situación en la que será físicamente imposible dar las clases.

f) La necesidad que tiene el país de disponer de un factor humano de alta calidad en los niveles profesionales más elevados y de contar con un personal científico suficiente para desarrollar nuestra ciencia y nuestra economía. Lo que España necesita no son muchos titulados superiores, sino, sobre todo, titulados bien formados. El factor básico del desarrollo económico es la calidad del factor humano, no su número.

g) El aumento de los gastos en educación en los últimos años y la carga que éstos representan para toda la sociedad y la necesidad de atender a otros objetivos prioritarios exigen una administración más rigurosa de esos fondos.

h) La expedición de un título debe acreditar la posesión de una determinada formación, no el mero «paso» por la universidad. Es improductivo y absurdo dar títulos que no acreditan nada ni certifican nada. Si se quiere que todo el mundo realice estudios universitarios, que se supriman los títulos y la enseñanza volverá a ser realmente «pura».

2. Naturalmente, la implantación de un sistema más selectivo no va a arreglar todos los problemas universitarios, pero es una medida totalmente imprescindible si se quiere mejorar la situación de la universidad. No es una medida suficiente, pero sí es, sin duda alguna, una medida necesaria.

CUADROS ESTADISTICOS

CUADRO 1

EVOLUCION DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN LOS DIVERSOS PAISES DE EUROPA

PAIS	1950	1955	1960	1965	1970
Alemania .....	122.668	175.353	265.366 (6)	372.929	499.946
Austria .....	24.793	19.124	38.533	49.319	59.778
Bélgica .....	20.178 (2)	37.761	52.002	84.000	130.000 (7)
Checoslovaquia ....	43.809	71.451	94.040	144.990	131.099
Dinamarca .....	18.283	17.864	29.710	49.515	74.314
ESPAÑA .....	55.272	62.236	87.388	131.763	217.415
Francia (5) .....	139.593	193.886	214.672	413.756	615.326 (2)
Finlandia .....	14.470	16.628	23.552	38.775	59.769
Holanda .....	61.036	72.512	106.229	152.748	231.167
Hungría .....	26.509	30.665	29.344	51.002	53.237 (2)
Inglaterra (1) .....	—	—	241.814	379.204	509.501 (2)
Italia .....	145.170	139.018	269.845	408.095	687.079
Noruega .....	7.537	5.513	9.254	19.528	50.047
Polonia (1) .....	117.506	120.143	165.687	251.864	330.789
Portugal .....	16.098	18.914	24.236	34.566	50.095
Rumania .....	53.007	77.633	71.989	130.614	151.885
Suecia .....	16.887 (1)	22.647 (1)	37.405	68.691	124.440
Suiza .....	16.550 (1)	16.021	21.346	32.921	42.178
URSS .....	1.247.382	1.866.994	2.396.157	3.860.540	4.580.642
Yugoslavia .....	60.395	70.028	140.574	184.923	261.203

- (1) Sólo universidades.
- (2) 1969.
- (3) 1967.
- (4) 1968.
- (5) Sólo universidades públicas.
- (6) Datos no comparables con los de otros años.
- (7) Cifra estimada.

Fuente: UNESCO. *Statistical Yearbook*, 1967, 1972, París, 1973.

CUADRO 2

EVOLUCION DEL NUMERO DE ALUMNOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN EUROPA (EN NUMEROS INDICES Y EN PORCENTAJES)

PAIS	NUMEROS INDICES (1950 = 100)				PORCENTAJE DE AUMENTO EN CADA QUINQUENIO			
	1955	1960	1965	1970	1955/50	1960/55	1965/60	1970/65
Alemania .....	143	246	304	407	43	51	40	34
Austria .....	77	155	199	241	-23	101	28	21
Bélgica .....	187	258	416	552	87	38	61	55
Checoslovaquia .....	163	215	331	299	63	32	54	-9,6
Dinamarca .....	98	162	270	406	-2	65	67	50
ESPAÑA .....	112	158	238	393	12	40	50	65
Finlandia .....	115	163	268	413	15	41	65	54
Francia .....	139	154	296	440	39	11	93	—
Holanda .....	119	174	243	378	19	46	40	51
Hungría .....	116	111	192	201	16	-4	74	4
Inglaterra .....								
Italia .....	96	186	281	473	-4	94	51	68
Noruega .....	73	123	259	664	-27	67	111	56
Polonia .....	102	141	214	281	2	38	52	31
Portugal .....	117	151	215	311	17	28	43	45
Rumania .....	146	136	246	286	46	-7	81	16
Suecia .....	134	221	407	737	34	—	84	81
Suiza .....	97	158	199	255	-3	33	54	28
URSS .....	150	192	367	—	50	36	61	19
Yugoslavia .....	116	233	306	432	16	100	31	41

Fuente y citas: Cuadro 1.

**EVOLUCION DEL NUMERO DE ALUMNOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR  
EN ESPAÑA DE 1940 A 1970**

AÑOS	CIFRAS ABSOLUTAS			AUMENTO ANUAL	
	Universidades	Escuelas Técnicas	Total	Porcentaje	Absoluto
1940	35.555	1.731	37.286	—	—
1941	36.386	2.019	38.405	3,0	1.119
1942	39.402	1.950	41.352	7,7	2.947
1943	41.764	2.026	43.790	5,9	2.448
1944	39.400	2.315	41.715	-4,7	-2.075
1945	40.426	2.561	42.987	3,0	1.272
1946	42.597	2.757	45.354	5,5	2.367
1947	46.926	2.558	49.484	9,1	4.130
1948	49.980	2.728	52.708	6,5	3.224
1949	50.303	3.417	53.720	1,9	1.012
1950	51.633	2.972	54.605	1,6	885
1951	53.434	2.991	56.425	3,3	1.820
1952	58.143	3.322	61.465	8,9	5.040
1953	59.580	3.345	62.925	2,4	1.460
1954	58.666	3.876	62.542	-0,6	-383
1955	57.030	4.429	61.459	-1,7	-1.083
1956	62.215	4.744	66.959	8,9	5.500
1957	64.281	5.393	69.674	4,0	2.715
1958	62.985	8.493	71.478	2,6	1.804
1959	63.786	17.439	81.225	13,6	9.747
1960	62.105	15.018	77.123	-5,1	-4.102
1961	64.010	18.321	82.331	6,7	5.208
1962	69.377	18.975	88.352	7,3	6.021
1963	80.074	22.781	102.855	16,4	14.503
1964	85.148	27.499	112.647	9,5	9.892
1965	92.983	32.896	125.879	11,7	13.232
1966	105.370	36.038	141.408	12,3	15.529
1967	115.590	38.695	154.285	9,1	12.877
1968	134.945	41.483	176.428	14,3	22.143
1969	150.094	42.045	192.139	8,9	15.711
1970	168.612	44.547	213.159	10,9	21.020
1971	194.854	42.978	237.832	11,6	24.673

Fuente: Instituto Nacional de Estadística. *Estadísticas de la Enseñanza Superior*, diversos cursos.

**EVOLUCION DEL NUMERO DE ALUMNOS EN ENSEÑANZA SECUNDARIA  
EN LOS PAISES DE EUROPA 1950-70)**

PAIS	1950	1955	1960	1965	1970
Alemania .....	2.661.118	3.650.978	3.105.041 (3)	3.674.247	4.345.638
Austria .....	169.794	273.377	298.333	315.382	395.178
Bélgica .....	365.238	489.301	647.341	789.688	885.000 (2)
Checoslovaquia .....	144.525	250.650	306.148	398.030	388.123
Dinamarca .....	209.660	248.756	277.540	323.937	388.216
ESPAÑA .....	397.044	524.018	728.363	1.209.020	1.950.496
Finlandia .....	125.497	175.837	356.948	437.575	509.691
Francia .....	1.074.508	1.334.952	2.279.900	3.259.276	4.106.647 (1)
Grecia .....	215.652	235.788	327.273	455.860	521.819 (1)
Holanda .....	503.155	670.909	976.544	1.096.997	1.230.273
Hungría .....	—	—	280.870	408.972	465.324
Inglaterra .....	1.975.114	2.395.476	3.367.397	3.294.026	3.521.443 (1)
Italia .....	1.123.953	1.551.214	2.194.829	3.058.049	3.823.556
Noruega .....	80.922 (3)	99.512 (3)	203.160	262.847	300.324 (3)
Polonia .....	557.414	630.998	782.724	1.491.613	1.400.907 (3)
Portugal .....	89.773	130.607	229.150	326.395	445.574
Rumania .....	284.378	253.659	328.576	491.389	659.715
Suecia .....	237.620	301.154	572.124	638.061	655.329
URSS .....	2.793.627	7.213.456 (3)	3.595.648	8.529.300	9.125.000
Yugoslavia .....	162.539 (3)	266.673 (3)	382.915	634.221	726.501

(1) 1969.

(2) Cifra estimada.

(3) Datos no comparables con los posteriores o anteriores.

Fuente: UNESCO, *Statistical Yearbook*, 1972 París, 1973.

**EVOLUCION DEL NUMERO DE ALUMNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA**

PAIS	NUMEROS INDICES (1950 = 100)				PORCENTAJE DE AUMENTO EN CADA QUINQUENIO			
	1955	1960	1965	1970	1955/50	1960/55	1965/60	1970/65
Alemania .....	137	—	138	163	37,2	—	—	18,3
Austria .....	161	176	186	232	61,0	9,1	5,7	25,3
Bélgica .....	136	178	176	242	34,0	32,3	22,0	12,1
Checoslovaquia .....	173	212	275	268	73,4	22,1	30,0	-2,5
Dinamarca .....	119	131	150	185	18,6	11,6	16,7	19,8
ESPAÑA .....	132	183	304	491	32,0	39,0	64,0	61,3
Finlandia .....	140	284	349	406	40,1	103,0	22,6	16,5
Francia .....	124	212	303	382	24,2	70,8	42,9	26,0
Grecia .....	109	152	211	242	9,3	38,8	39,3	14,5
Holanda .....	133	104	194	244	33,3	45,6	12,3	12,1
Inglaterra .....	121	170	167	178	21,3	40,6	-2,2	6,9
Italia .....	138	195	272	340	38,0	41,5	39,3	25,0
Polonia .....	113	140	267	251	13,2	24,0	104,7	—
Portugal .....	145	255	363	496	45,4	75,5	42,4	36,5
Rumania .....	-11	155	172	232	10,8	75,4	49,5	34,2
Suecia .....	127	241	268	276	26,7	90,0	11,5	2,7
URSS .....	—	129	305	327	—	—	137,2	7,0
Yugoslavia .....	164	235	390	447	—	—	65,6	14,5

Fuente: Cuadro anterior.

**EVOLUCION DEL NUMERO DE ALUMNOS EN ENSEÑANZA SECUNDARIA  
GENERAL EN LOS PAISES DE EUROPA**

PAIS	1950	1955	1960	1965	1970
Alemania .....	828.704	1.169.341	1.239.226	1.532.459	2.245.694
Austria .....	54.393	79.302	81.117	95.334	169.206
Bélgica .....	123.486	236.670 (3)	291.668	300.953	309.137 (1)
Checoslovaquia .....	50.471	69.835	67.947	100.402	101.729
Dinamarca .....	97.817	127.799	129.855	158.931	203.847
ESPAÑA .....	221.809	328.010	476.369	834.290	1.521.858
Finlandia .....	94.971	134.075	295.917	352.049	407.978
Francia .....	817.908	1.027.000	1.700.587	2.455.209	3.121.810 (2)
Grecia .....	194.294	199.591	273.390	374.616	418.617 (2)
Holanda .....	215.616	316.880	483.455	530.919	603.723
Hungría .....	47.911	71.739	108.258	146.900	122.988
Inglaterra .....	1.975.114	2.395.476	3.261.223	3.146.349	3.342.940 (2)
Italia .....	533.365	697.493	1.623.542	2.082.878	2.625.667
Noruega .....	32.844	49.102	147.750	190.031	243.714 (3)
Polonia .....	194.431	201.421	260.418	426.846	401.306 (3)
Portugal .....	48.485	74.364	118.466	157.817	297.006
Rumania .....	55.175	129.135	141.161	218.299	255.667
Suecia .....	134.840 (3)	176.802 (3)	386.211	386.920	416.001
Suiza .....	—	—	—	—	306.786
URSS .....	1.495.981	5.253.070	1.536.000	4.870.000	4.764.000
Yugoslavia .....	68.470 (3)	88.311	79.676	177.237	186.298

- (1) 1968.
- (2) 1969.
- (3) Dato no comparable con los restantes años.

Fuente: UNESCO, *Statistical Yearbook*, 1972, París, 1973.

**TASAS DE ESCOLARIZACION EN LOS DIVERSOS NIVELES  
EN LOS PRINCIPALES PAISES DE EUROPA**

PAIS	1.º Nivel		2.º Nivel		1.º + 2.º (1)		3.º Nivel (3) (1)
	Edad	Tasa	Edad	Tasa	Edad	Tasa	Tasa
Alemania .....	6-10	132 (1)	11-18	61 (1)	6-18	89	14,1
Austria .....	6-13	93	14-17	86	6-17	95	12,0
Bélgica .....	6-11	100	12-18	60 (2)	6-18	90	10,0
Checoslovaquia .....	6-14	96	15-18	37 (1)	6-18	77	10,4
Dinamarca .....	6-12	98	13-18	46	6-18	93	17,9
ESPAÑA .....	6-13	82	10-16	38	6-16	92	8,4
Finlandia .....	7-11	98 (1)	12-19	75 (1)	7-19	84	12,5
Francia .....	6-10	98	11-17	68	6-17	92	12,2 (2)
Grecia (2) .....	6-11	99	12-17	45	6-17	83	9,8
Holanda .....	6-11	93	12-18	63	6-18	90	19,6
Hungría .....	6-13	95	14-17	16	6-17	84	10,1
Inglaterra .....	5-10	99	11-17	71	5-17	92	8,7 (2)
Italia .....	6-10	107 (1)	11-18	59 (1)	6-18	79	17,2
Noruega .....	7-12	99	13-18	63	7-18	96	15,8
Polonia .....	7-13	100	14-18	48 (1)	7-18	89	13,0
Portugal .....	7-12	85	13-16	27	7-16	83	7,3
Rumania .....	7-14	109 (1)	15-17	62 (1)	7-17	95	9,9
Suecia .....	7-12	97 (1)	13-18	102 (1)	7-18	100	19,4
Suiza .....	6-10	104 (1)	11-19	61 (1)	6-19	77	8,7
URSS .....	7-14	104 (1)	15-17	66 (1)	7-17	94	24,9
Yugoslavia .....	7-14	83	15-18	33	7-18	77	15,3

- (1) Tasa bruta.
- (2) 1965.
- (3) De veinte a veinticuatro años.

Fuente: UNESCO, *Statistical Yearbook*, 1972, París, 1973.

**ALUMNOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN RELACION  
CON LA RENTA NACIONAL (1970)**

PAIS	(A) Número de estudiantes	(B) Renta Nacional	(C) Estudiantes por millón de dólares
Alemania .....	499.946	166.891	2,99
Austria .....	59.778	12.869	4,64
Bélgica .....	130.000	23.361	5,56
Dinamarca .....	74.314	14.305	5,19
ESPAÑA .....	217.415	29.847	7,28
Finlandia .....	59.769	9.207	6,49
Francia .....	615.326	132.344	4,65
Grecia .....	76.181 (1)	8.877	8,88
Holanda .....	231.167	28.804	8,02
Inglaterra .....	509.501	110.707	4,60
Italia .....	687.079	85.154	8,07
Noruega .....	50.047	9.848	5,08
Portugal .....	50.095	5.777	8,67
Suecia .....	124.440	29.986	4,15
Suiza .....	42.178	17.954	2,35

(1) 1969.

Fuente: U. N., *Statistical Yearbook*, 1972. Nueva York, 1973; UNESCO, *Statistical Yearbook*, 1972, París, 1973.

**TITULADOS SUPERIORES EN RELACION CON LA RENTA NACIONAL (1969)**

PAIS	(A) R. N. (Millones de dólares)	(B) Titulados superiores	(B)/(A)	(C) Titulados de nivel universitario	(C) / (A)
Alemania .....	137.373	97.658	0,71	71.545	0,25
Austria .....	11.419	6.476	0,57	4.451	0,39
Bélgica .....	20.999	11.000 (1)	0,52	5.333 (1) (2)	0,25
Dinamarca .....	12.938	7.816	0,60	—	—
ESPAÑA .....	26.696	12.780	0,48	12.240	0,46
Finlandia .....	8.278	8.645	1,04	7.084	0,86
Francia .....	127.060	55.962 (3)	0,17	40.025	0,31
Grecia .....	8.067	9.439	1,17	7.953	0,98
Holanda .....	25.892	35.047	1,35	2.620	0,10
Inglaterra .....	101.276	73.580	0,73	50.161	0,49
Italia .....	76.512	57.305	0,75	55.865	0,73
Noruega .....	8.504	5.752	0,68	2.790 (4)	0,28
Portugal .....	5.162	3.698	0,60	—	—
Suecia .....	26.822	18.964	0,71	14.104	0,53
Suiza .....	16.517	5.138	0,31	4.247	0,25

(1) Sólo universidades.

(2) 1965.

(3) 1966.

(4) 1970.

Fuente: U. N., *Statistical Yearbook*, 1972. Nueva York, 1973; UNESCO, *Statistical Yearbook*, 1972. París, 1972. París, 1973.

## EVOLUCION DEL NUMERO DE PROFESORES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

AÑO	UNIVERSIDAD		E. TECNICAS		TOTAL	
	Profesores	Total	Profesores	Total	Profesores	Total
1950	649	3.439	234	472	883	3.911
1951	638	3.574	229	516	867	4.090
1952	667	3.810	215	576	882	4.386
1953	651	4.020	216	507	867	4.527
1954	681	4.358	274	643	955	5.001
1955	673	4.116	275	595	948	4.711
1956	697	4.564	277	671	974	5.235
1957	731	4.793	267	714	998	5.507
1958	759	4.958	276	850	1.035	5.808
1959	807	5.185	293	1.002	1.100	6.187
1960	779	2.791 (1)	263	1.095	1.042	—
1961	786	2.968 (1)	256	1.304	1.042	—
1962	798	2.900 (1)	255	1.795	1.053	—
1963	847	3.078 (1)	265	2.048	1.112	—
1964	893	3.297 (1)	305	2.499	1.198	—
1965	956	5.174	310	2.375	1.266	7.549
1966	1.021	6.272	316	3.353	1.337	9.625
1967	1.032	7.068	339	3.536	1.371	10.604
1968	1.007	—	317	3.956	1.324	—
1969	1.030	—	341	4.025	1.371	—
1970	1.551	—	333	4.336	1.884	—
1971	1.547	13.168	375	4.655	1.922	17.823

(1) Sin contar ayudantes.

Fuente: INE, *Estadística de la Enseñanza en España*, Diversos años.

## ESTADOS UNIDOS: LA SELECTIVIDAD UNIVERSITARIA, PROBLEMA PEDAGOGICO. UN INTENTO DE SOLUCION

Arturo de la ORDEN HOZ

Director adjunto del ICE de la Universidad Complutense de Madrid

### INTRODUCCION

La polémica originada por el anuncio de las medidas legales encaminadas a establecer un sistema de pruebas de selección para el acceso a la universidad española de los alumnos que finalicen con éxito sus estudios secundarios, pone de manifiesto, una vez más, las múltiples implicaciones de la idea de selectividad en el contexto educativo. En efecto, la selectividad en la universidad y en la educación institucionalizada en conjunto constituye un problema con muchas vertientes y facetas. De una parte, todo sistema educativo independientemente de su orientación ideológica y de sus objetivos individuales y sociales, cumple, por su propia naturaleza, una función que sociológicamente ha de caracterizarse como de selección, en virtud del mandato fundacional de la comunidad que le dio origen y a la que sirve como instrumento de perpetuación de su propio perfil socio-cultural. En la medida en que la sociedad establezca y desarrolle procesos de selección entre sus miembros—y ninguna sociedad puede subsistir como tal sin el establecimiento y desarrollo de esos procesos—, la educación tenderá a reproducirlos y potenciarlos en su estructura, en sus mecanismos funcionales y en su producto.

De otra parte, cuando una forma concreta de selectividad es asumida y establecida como principio definitorio explícito de un sistema educativo o de un nivel o modalidad del mismo, como en el caso de nuestra universidad, sus repercusiones de todo orden se multiplican, desvelando el carácter multilateral del concepto. La simple idea de la selectividad al vincularse, como componente intencional, a un sistema educativo, adquiere toda la complejidad inherente a la educación institucionalizada, cuya relación e interdependencia con todos y cada uno de los restantes factores sociales es un hecho bien conocido. En consecuencia, la implantación de la selectividad universitaria exigirá el planteamiento serio de una amplia gama de problemas interrelacionados, de cuya solución dependerán, en gran parte, los efectos, positivos o negativos, que se deriven de la adopción del sistema. En otras palabras, la selectividad no es en sí misma ni la panacea para resolver los problemas universitarios ni el agente destructivo de un sistema educacional que despertó grandes esperanzas individuales y sociales. Puede contribuir a que se produzca uno y otro efecto, presionando en uno u otro sentido, o dejar las cosas, más o menos, como están; ello dependerá del tipo de selectividad que se adopte y, sobre todo, de su adecuación o inadecuación con el contexto educativo general del país y con la situación real de la sociedad española. Lo que resulta evidente es que la decisión, en primer lugar, de implantar la selectividad y el modo de su implantación, exige la consideración del problema desde distintos puntos de vista para llegar al compromiso que, en síntesis, constituya la mejor solución posible en nuestras circunstancias concretas. Es necesario, pues, considerar minuciosa-

mente las vertientes social, política, económica, histórica, administrativa y hasta la geográfica y lingüística, además, claro está, de la estrictamente pedagógica, si se desea proceder sistemáticamente y reducir al máximo la probabilidad de error.

El presente trabajo se limita modestamente a presentar un ejemplo de solución pedagógica al problema en un contexto dado —el norteamericano—, dejando el estudio de los restantes factores a los especialistas de los respectivos campos. Por ser el aspecto pedagógico el que comporta mayor dosis de instrumentalidad, ya que se refiere fundamentalmente al *cómo* aplicar el principio, ofrece más posibilidades de transferencia de un contexto socio-educativo a otro, previas las imprescindibles adaptaciones determinadas por las facetas peculiares de cada cultura.

## LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN LOS ESTADOS UNIDOS

El punto de partida para el ingreso en la enseñanza superior en los Estados Unidos, igual que en la mayor parte de los países del mundo, lo constituye la superación con éxito de los estudios secundarios. Pero la educación secundaria norteamericana presenta ciertas características peculiares, que la diferencian ampliamente de los sistemas de bachillerato europeos tradicionales. En primer lugar, no es intencionalmente selectiva, sino que continúa inspirada en el espíritu de educación básica general del ciudadano medio, característico del ciclo primario, y, como éste, es obligatoria. En realidad, ambos niveles (primario y secundario) integran una etapa educacional única, cuyo objetivo capital es preparar a los americanos, a todos los americanos, para la vida en su propio contexto (*american way of living*). En segundo lugar, los programas de enseñanza secundaria son muy diversos y variados. La elasticidad programática es una de las características de las escuelas secundarias (*High School*), que fueron las primeras en plasmar el concepto de «escuela comprensiva», ahora en proceso de experimentación en la enseñanza media británica y sueca y tímidamente apuntado en España con el bachillerato unificado y polivalente, previsto en la Ley General de Educación. El carácter comprensivo de la Escuela secundaria americana se concreta, por un lado, en la multitud de opciones que ofrece (materias académicas clásicas, junto a enseñanzas preprofesionales y profesionales de todo tipo) y en la aceptación indiscriminada de todos los alumnos, independientemente de su capacidad y de su rendimiento académico en la escuela primaria.

Los graduados de este tipo de escuelas son los que acceden a la enseñanza superior en los Estados Unidos, que, a su vez, presenta una gran diversidad institucional tanto en programas cuanto en niveles y títulos académicos, así como en estructura, organización, gobierno y control. En efecto, dentro del concepto de educación superior o, mejor, possecundaria, se engloban en los Estados Unidos alrededor de tres mil centros docentes, que ofrecen una variadísima gama de enseñanzas, algunas de las cuales, por sus características y por su nivel, no podrían calificarse como universitarias en los países europeos.

De forma esquemática y, en consecuencia con el riesgo de simplificación que ello implica, podríamos clasificar las instituciones americanas de educación possecundaria en los cuatro grandes grupos siguientes:

1) *Escuelas o Institutos Técnicos*, dedicados normalmente a la formación de profesionales medios de los sectores secundario y terciario (técnicos de la industria, secretariado, enfermeras, contabilidad, etc.). Suelen ofrecer programas de dos años de duración. En general, los graduados en estos centros reciben como título un *Certificado*, y más recientemente, un diploma denominado *Associate Degree*. Cuando los estudios impartidos reúnen determinadas condiciones, pueden ser reconocidos y convalidados en algunas universidades por los dos primeros cursos para la obtención del primer título propiamente universitario, el *Bachelor's Degree*.

2) Los *Junior Colleges*, cuyo número ha experimentado un crecimiento espectacular en los últimos años bajo la nueva rúbrica de *Community Colleges*, acentuando su función de servicio a la comunidad local, imparten enseñanzas de dos años de duración con carácter de educación general, normalmente convalidadas por los primeros cursos del *Bachelor's Degree*. Además de estos programas regulares, los *Community Colleges* suelen ofrecer cursos nocturnos, enseñanzas especiales para adultos y otras actividades, tendentes a proporcionar oportunidades educativas, profesionales, recreativas y culturales a los miembros de la comunidad donde estén enclavados.

3) Los *Colleges* o colegios universitarios, que suelen especificarse como *Liberal Arts Colleges*, *State Colleges*, etc., imparten las enseñanzas correspondientes al primer ciclo universitario tradicional, el *Bachelor's Degree*, cuya duración es de cuatro años. El *curriculum* de los *Colleges* suele responder a la idea de cultura general, especialmente en los dos primeros cursos, durante los cuales los alumnos prosiguen el estudio de las Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Físicas y Naturales, Matemáticas, Bellas Artes, etc. En los dos últimos cursos el alumno se especializa moderadamente en las disciplinas hacia las que ha decidido orientar su carrera. Algunos de los *Colleges* tienen el carácter de escuelas universitarias y orientan sus enseñanzas para la obtención del *Bachelor's Degree* hacia la preparación específica en una profesión (enseñanza, ingeniería, etc.). El *Bachelor's Degree* constituye, para un gran número de alumnos, el título terminal de sus estudios universitarios. Una minoría, sin embargo, continúa su formación a través del segundo y tercer ciclo de las universidades hasta la obtención de los más altos grados académicos.

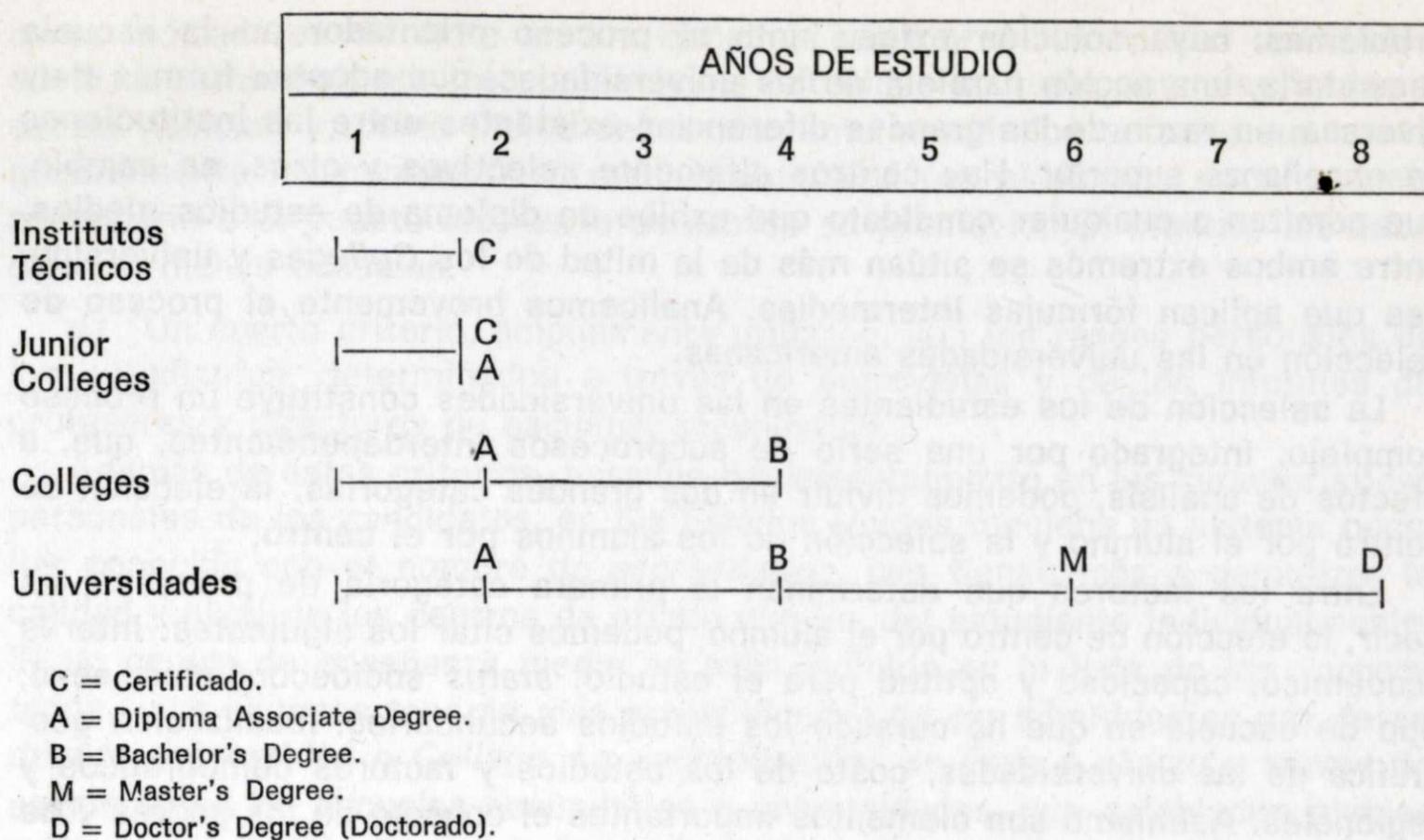
4) *Las Universidades*, además de impartir los estudios de primer ciclo señalados en el apartado anterior, ofrecen los programas del segundo ciclo, conducente al *Master's Degree*, y del tercero, que culmina en la obtención del título de doctor en sus dos ramas: de investigación (*Philosophy Doctor* y profesional (*Professional Doctor*) en Medicina, Veterinaria, etc. Los estudios correspondientes a los ciclos segundo y tercero se imparten en las escuelas de posgraduados (*Graduate Schools*) y en las escuelas profesionales superiores (*Schools of Law, Medical Schools* y otros).

En el segundo ciclo, además de ampliar estudios en una especialidad, los alumnos se inician en los trabajos de investigación, acentuándose este entrenamiento en el tercer ciclo para la obtención del título de doctor.

Como síntesis de la estructura y organización de los estudios superiores en los Estados Unidos, presentamos el siguiente cuadro (1):

---

(1) Adaptación del cuadro presentado en el capítulo «Estados Unidos de América» del libro *Estudios Superiores*. UNESCO, París, 1973.



Creo que, pese a la obligada esquematización, la breve descripción de la organización de los estudios superiores en USA ofrece un marco de referencia para la mejor comprensión de las prácticas de admisión y selección de los estudiantes en la universidad, que constituye el objetivo capital de este trabajo.

## EL PROCESO DE SELECCION EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Teniendo en cuenta que el estudiante americano que aspira a ingresar en un *College* o Universidad procede de una escuela secundaria formalmente no selectiva, cosa que, en general, no ocurre en los países europeos, y que la decisión acerca de si ha de proseguir estudios superiores y, en caso positivo, en qué institución, no se produce normalmente hasta que alcanza las etapas finales de la enseñanza media; el sistema educativo suele proporcionarle cierta información sobre los diversos tipos de centros universitarios, sus características, vida académica y otros aspectos de interés. En muchos casos, esta información se completa, formando parte de él, con un auténtico proceso de orientación escolar y profesional, que constituye una valiosa ayuda en el proceso de admisión de los estudiantes en la universidad. Dada la autonomía de que gozan tanto las escuelas secundarias como las universidades para establecer sus propios planes de estudio y sus *curricula* y la enorme gama de posibilidades de opción concedidas a los estudiantes para elegir los cursos y materias que deseen, resulta absolutamente necesario establecer el sistema de información académica y de orientación aludido. Como afirma Dyer, «la libertad de elección por parte del estudiante y la diversidad de programas de enseñanza secundaria y superior determinan las características más destacables del proceso de admisión de los alumnos en la universidad» (2). Estas características plantean

(2) DYER, H. S.: *Admission — College and University*. Encyclopedia of Educational Research, 4 th edition. McMillan, New York, 1969.

problemas, cuya solución exige, junto al proceso orientador en la escuela secundaria, una acción paralela de las universidades, que adoptan formas muy diversas, en razón de las grandes diferencias existentes entre las instituciones de enseñanza superior. Hay centros altamente selectivos y otros, en cambio, que admiten a cualquier candidato que exhibe un diploma de estudios medios. Entre ambos extremos se sitúan más de la mitad de los *Colleges* y universidades que aplican fórmulas intermedias. Analicemos brevemente el proceso de selección en las universidades americanas.

La selección de los estudiantes en las universidades constituye un proceso complejo, integrado por una serie de subprocesos interdependientes, que, a efectos de análisis, podemos dividir en dos grandes categorías: la elección de centro por el alumno y la selección de los alumnos por el centro.

Entre los factores que determinan la primera categoría de procesos, es decir, la elección de centro por el alumno, podemos citar los siguientes: interés académico, capacidad y aptitud para el estudio, *status* socioeconómico, sexo, tipo de escuela en que ha cursado los estudios secundarios, localización geográfica de las universidades, costo de los estudios y factores demográficos y regionales. Asimismo son elementos importantes el consejo de los padres y de los orientadores y las opiniones de los compañeros.

Independientemente de las circunstancias en que el proceso de elección se lleve a efecto, resulta una constante el hecho de que los estudiantes, al decidirse consideran un número de alternativas menor que el de las posibles y disponibles. Los alumnos procedentes de familias de origen socioeconómico alto y los de más capacidad intelectual toman en consideración mayor número de alternativas que los de estratos sociales más bajos y los menos dotados, respectivamente.

En cuanto a los procesos englobados en la segunda categoría, la selección de los estudiantes por los centros, se pueden distinguir dos tipos de actividades: las destinadas a favorecer la afluencia al centro de un cierto sector de estudiantes con características determinadas y las propiamente selectivas o de admisión. El primer tipo de actividades se lleva a efecto mediante la creación de una imagen pública atractiva de la universidad y a través de un reclutamiento activo de solicitantes, enviando agentes universitarios a visitar las escuelas secundarias y utilizando la influencia de los ex alumnos, los profesores y los propios estudiantes ya admitidos en el centro.

Las actividades del segundo tipo, las propiamente selectivas o de admisión, varían considerablemente de uno a otro centro. Aparte los *Colleges* y universidades que practican una política de admisión denominada de «puertas abiertas» (*open door*), apoyándose en la idea de que la educación superior debe tender, en primer lugar, a desarrollar el talento de todos y no de unos pocos, y fomentar la movilidad social, los niveles y criterios de selectividad universitaria son muy diversos. He aquí algunos:

a) Ciertas instituciones seleccionan a sus estudiantes en función de las características que definen sus objetivos y razón de ser, como, por ejemplo, credo religioso, raza o residencia.

b) En ocasiones, las universidades dan preferencia a los hijos de sus ex alumnos.

c) El criterio más extendido es, sin embargo, la aptitud académica de los candidatos y el rendimiento educativo anterior de los mismos, considerados

como indicadores de éxito en los estudios superiores. La aptitud académica suele determinarse por las puntuaciones obtenidas en tests estandarizados a escala nacional y, como índice del rendimiento académico anterior, se toman generalmente las puntuaciones medias obtenidas por el alumno en la escuela secundaria o el puesto alcanzado dentro de su promoción al finalizar los estudios en dichas escuelas.

d) Un cuarto criterio, ampliamente utilizado, son los rasgos personales de los estudiantes, determinados a través de entrevistas y de los informes de profesores y directores de escuelas secundarias.

Además de estos criterios, basados fundamentalmente en las características personales de los candidatos, en los Estados Unidos funciona un sistema peculiar conocido con el nombre de *accreditation*, que tiende más a garantizar la calidad y nivel de los centros de origen que los del estudiante individualmente. Si un centro de enseñanza media se halla incluido en la lista de los «acreditados», sus alumnos tendrán más probabilidades de ser admitidos en una determinada universidad o *College*. La «acreditación» se lleva a efecto a través de asociaciones de escuelas secundarias y universidades, que establecen niveles mínimos de instalaciones, profesorado, programas y rendimiento.

Para comprobar dichos niveles, las instituciones se someten voluntariamente a inspecciones periódicas de especialistas nombrados por la asociación. Además de las asociaciones, en general regionales, de universidades y centros secundarios, existen otras agencias de acreditación, cuyas listas son también aceptadas por muchas instituciones de enseñanza superior.

## LA SELECCION DE LOS ESTUDIANTES POR MEDIO DE PRUEBAS

A partir de la II Guerra Mundial se ha venido produciendo un considerable incremento en el uso de pruebas y tests para la admisión de los estudiantes en las universidades. Ello se debe probablemente al espectacular aumento de la demanda de enseñanza superior y a la falta de homogeneidad de las puntuaciones en los estudios secundarios. Estos hechos pusieron de manifiesto la necesidad de establecer medidas comunes que permitieran la comparación y clasificación de los candidatos con unidad de criterio.

En la actualidad, se emplean en los Estados Unidos nueve programas distintos de pruebas para la admisión de los candidatos a estudios universitarios. La tabla de la página siguiente presenta estos programas.

El uso de pruebas, como instrumento de selección para los estudios universitarios, se apoya en el supuesto de que los resultados obtenidos por los estudiantes en las mismas permiten predecir sus probabilidades de éxito en los estudios superiores. En efecto, el problema de la predicción es capital en todo proceso selectivo para una actividad futura. Este hecho justifica el considerable número de trabajos de investigación realizados en Estados Unidos acerca de la validez, como predictores del éxito académico, de los distintos criterios utilizados en la selección universitaria. La mayor parte de estos estudios limitan su predicción al probable éxito global de los alumnos en su primer año universitario, aunque alguno de ellos trata de predecir el éxito general en toda la carrera.

**PRINCIPALES PROGRAMAS NACIONALES DE PRUEBAS DE SELECCION  
UNIVERSITARIA (3)**

PROGRAMAS	PRUEBAS
American College Testing Program .....	Subtests: Lengua, matemáticas, aptitud lectora en ciencias y aptitud lectora en estudios sociales.
College Entrance Examination Board .....	<i>Test preliminar de aptitud académica.</i> Subtest: Aptitud verbal y aptitud matemática.
	<i>Test de aptitud académica.</i> Subtests: Aptitud verbal y matemática.
	<i>Test de aptitud académica para el aprendizaje del español.</i>
	<i>Tests de instrucción</i> (incluye conocimientos en catorce materias). <i>Tests suplementarios de instrucción</i> (incluyen conocimientos en siete materias). <i>Advanced-placement examinations</i> (incluye conocimientos en nueve materias).
College Qualification Tests .....	Subtests: Aptitud verbal, aptitud numérica, información sobre ciencias, información sobre estudios sociales.
National Merit Scholarship Qualifying Test .....	Subtests: Lengua, matemáticas, aptitud lectora en ciencias, aptitud lectora en estudios sociales, uso de vocabulario.
Admission Test for Graduate Study in Business .....	Subtests: Aptitud verbal y cuantitativa.
Graduate Record Examinations.	<i>Test de aptitud.</i> Subtests: Aptitud verbal y cuantitativa.
	<i>Tests superiores</i> (incluyen conocimientos en veinte materias).
Law School Admission Test ...	Subtests: Comprensión lectora, interpretación de datos, principios y casos, clasificación de figuras, aptitud para la expresión escrita, fondo cultural general.
Medical College Admission Test.	Subtests: Aptitud verbal y cuantitativa, información general, ciencias.
Miller Analogies Test .....	Analogías verbales.

Los resultados de estos trabajos de investigación han puesto de manifiesto que ninguno de los criterios de selección utilizados hasta la fecha permite predecir con garantías el éxito académico futuro. En términos relativos, los predictores más eficaces han resultado ser las pruebas de aptitud académica y las puntuaciones obtenidas en los últimos años de enseñanza media. El nivel de exactitud predictiva se incrementa utilizando varios tipos de medidas; por ejemplo, combinando tests de aptitud académica, pruebas de instrucción y calificaciones de la escuela secundaria. En cualquier caso su eficacia para predecir más allá del primer año de universidad es muy relativa.

(3) DYER, H. S., *op. cit.*, p. 39.

## LA TECNICA DEL COLLEGE ENTRANCE EXAMINATION BOARD COMO INSTRUMENTO DE SELECCION UNIVERSITARIA

El College Entrance Examination Board (CEEB) esencialmente es una federación de universidades y escuelas secundarias, cuyo objetivo central es facilitar a los estudiantes la transición desde los estudios medios a los estudios superiores. Desde su fundación en 1900, como una pequeña asociación regional de centros docentes en la costa este americana, hasta hoy, sus funciones y actividades se han extendido extraordinariamente tanto en número de programas como geográficamente, llegando a convertirse en una institución de carácter y alcance nacional que ofrece a sus afiliados y a todos los centros que lo desean el más completo servicio de pruebas y exámenes con diversas finalidades, pero especialmente como instrumentos de admisión de los estudiantes en la universidad. En la actualidad, más de 1.000 instituciones de enseñanza superior son miembros del CEEB.

Además de otros muchos programas de ayuda a universidades y escuelas secundarias, en lo que respecta a la selección de candidatos para la universidad, el CEEB ofrece los programas siguientes, ya citados en la tabla anterior:

- Test preliminar de aptitud académica.
- Programa de pruebas de admisión.
- Exámenes para agrupamientos en cursos superiores.

Analicemos brevemente cada uno de estos programas:

### **Test preliminar de aptitud académica**

Esta prueba se aplica a los alumnos de segundo y tercer curso de enseñanza media superior, es decir, a aquellos a quienes faltan uno o dos años para terminar sus estudios secundarios, y los resultados de la misma se utilizan como un elemento de diagnóstico en orden a establecer un proceso de orientación académica que les facilite la elección posterior de estudios superiores y les ayude en el tránsito de la enseñanza media a la universidad. La prueba consta de dos partes, que ponen de manifiesto la aptitud y dominio verbal la primera y la aptitud numérica y matemática la segunda. Según los resultados obtenidos en estas pruebas, a cada alumno se le recomiendan las materias y actividades escolares más adecuadas a su capacidad en función de sus futuros estudios universitarios.

### **Programa de pruebas de admisión**

Constituye la actividad esencial del CEEB en relación con la selección de los estudiantes. El programa de pruebas consta de un test de aptitud académica que combina en sí mismo las características de una prueba de inteligencia y una prueba de instrucción. Los contenidos del test son ciertamente conocimientos de lengua y matemáticas, pero la forma de las cuestiones o ítems es la típica de las pruebas factoriales de inteligencia, y su respuesta manifiesta, no el nivel de información del alumno, sino su capacidad mental y de aprendizaje. El tiempo de esta prueba es de tres horas.

Además del test de aptitud académica, el programa incluye catorce pruebas de instrucción, de una hora de duración, relativas a otras tantas materias de enseñanza. El objetivo específico de estas pruebas es determinar el nivel de conocimientos de los alumnos en aquellas materias que se consideran importantes en el primer ciclo de la enseñanza superior. A veces se aplican también, a petición de centros o de alumnos, otras siete pruebas complementarias de instrucción que completan el perfil educativo del estudiante.

Este programa se aplica a más de dos millones de alumnos de último año de enseñanza media procedentes de unos 25.000 centros. Esto significa que aproximadamente los dos tercios de los alumnos que acceden a la universidad en los Estados Unidos se someten a estas pruebas.

Tanto el test de aptitud académica como las pruebas de instrucción se aplican varias veces a lo largo del curso en 3.000 centros repartidos por todo el país. Las puntuaciones se envían a las universidades señaladas por los candidatos cinco semanas después de realizar las pruebas. Las puntuaciones se envían también a los estudiantes y a sus escuelas de origen. Un aspecto interesante del programa es que el CEEB no valora a los estudiantes, sino que son las propias universidades quienes interpretan las puntuaciones de los tests de acuerdo con sus propios procedimientos y niveles de admisión. En otras palabras: el CEEB no aprueba o suspende a los candidatos. Su misión consiste en proporcionar a los centros de enseñanza superior una información fiable, objetiva y valiosa acerca de la aptitud del alumno para las actividades académicas, que puede compararse con normas o baremos nacionales. La mayor parte de las universidades, sin embargo, utilizan las puntuaciones de estos tests como una parte de la información que precisan para decidir sobre la admisión o no de un estudiante, completándolo generalmente con las notas obtenidas por el alumno en los estudios secundarios.

Lo importante de este programa es que los resultados de los tests, combinados con el nivel de conocimiento de una o dos lenguas extranjeras, español y francés generalmente, y con el rendimiento académico en la enseñanza media, constituyen hasta la fecha el mejor predictor de éxito para los estudios superiores. Como índice de este hecho, podemos señalar el alto coeficiente de correlación ( $r = 0,85$ ) obtenido entre las notas de los tests combinados con los factores citados y las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en el primer año universitario.

### **Exámenes para agrupamientos en cursos superiores (Advanced Placement Program)**

Este programa fue establecido en 1955 y consiste fundamentalmente en nueve pruebas, correspondientes a otras tantas materias, que se aplican a los estudiantes de enseñanza media. Sobre la base de los resultados de estas pruebas, se forman grupos de estudiantes con capacidad para seguir cursos de nivel universitario dentro de la propia escuela secundaria, que serán reconocidos después por las universidades. El programa proporciona, además de las pruebas, el *curriculum* de los diversos cursos que se han de organizar, consultores que ayudan a las escuelas a establecer y organizar estos cursos, y modelos de pruebas para evaluar a los alumnos al final de los mismos. Al finalizar cada año académico el CEEB envía a las universidades las notas

y la documentación complementaria para la admisión del alumno y el reconocimiento de los estudios cursados a nivel superior.

Como se trata de una fórmula de coordinación entre universidades y escuelas secundarias, el CEEB, además, organiza una reunión nacional anual para cada una de las disciplinas cursadas, en la que intervienen todos los profesores que han tomado parte en la programación o enseñanza de las mismas. Esta reunión es la culminación de una serie de frecuentes seminarios del mismo tipo realizados a nivel local.

Los procedimientos reseñados como instrumentos pedagógicos para garantizar un cierto nivel de objetividad en el proceso selectivo constituyen, ciertamente, un avance sobre la técnica elemental de un examen como base de decisión. Sin embargo, las universidades americanas y el pensamiento pedagógico en general son conscientes de las limitaciones de todos los esquemas de admisión de alumnos en las universidades hoy vigentes. La tendencia dominante en la solución pedagógica del problema de la selectividad, parece apuntar hacia el establecimiento y desarrollo de un sistema que utilice una gama más amplia de criterios de aprendizaje y de desarrollo personal, que permita una predicción más exacta del éxito académico de los estudiantes universitarios. Esto requiere una previa definición de los objetivos de la educación universitaria y del papel de la selectividad para servir tales objetivos.

#### BIBLIOGRAFIA

- American College Testing Program, *ACT Technical Report*, ACT, 1965.
- BLOOM, B. S. AND PETERS, F. R.: *The use of Academic Prediction Scales for Counseling and Selecting College Entrants*, Crowell Collier and Macmillan, Inc., 1961, 145 páginas.
- BOWLES, F.: *Access to Higher Education: The International Study of University Admissions*, vol. 1. UNESCO and the International Association of Universities, 1963, 212 pp.
- College Entrance Examination Board, *The College Handbook*, CEEB, 1965. Published biennially, 716 pp.
- College Entrance Examination Board, *Advanced Placement Program: 1966-68 Course Descriptions*, CEEB, 1966 (a), 160 pp.
- College Entrance Examination Board, *Data Analysis: Validity Service*, CEEB, 1966 (b), 17 páginas.
- College Entrance Examination Board, *Educational Information and Guidance: A selected Bibliography*, CEEB, 1966 (c), 32 pp.
- Educational Testing Service, *College Student Questionnaires*, ETS, 1963, 60 pp.

## GRAN BRETAÑA: EL ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR

M. CASES

### 1. ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

En el Reino Unido existen cinco tipos principales de establecimientos de enseñanza superior: las «universidades», algunas de las cuales son tecnológicas (*technological universities*); los «establecimientos politécnicos» (*polytechnics*); la «universidad abierta» (*open university*); las «escuelas de formación pedagógica» (*teacher training colleges*) y los «colleges de música y bellas artes» (*art ou muges*).

La enseñanza superior en el Reino Unido ha evolucionado de forma extremadamente heterogénea. Su organización no obedece a una legislación de conjunto. Tampoco existe un organismo único, encargado de la dirección de este nivel de enseñanza en todas sus formas.

#### 1.1 Universidades

Son instituciones autónomas, dotadas de una «Carta real», origen de sus poderes, incluido el de conferir grados. Su organización administrativa dista mucho de ser uniforme, pero todas ellas están sometidas a la supervisión del secretario de Estado para la Educación y la Ciencia que, en este cometido, está asistido por tres ministros adjuntos, y a la influencia del Comité de Vicecancilleres y Principales, integrado por los vicecancilleres de las universidades de Inglaterra y País de Gales y por los principales de las universidades de Escocia y de las de Irlanda del Norte.

Actualmente existen 42 universidades en Gran Bretaña, (sin contar la Open University), casi todas ellas creadas durante los siglos XIX y XX, excepto las de Oxford y Cambridge, que datan de los siglos XII y XIII, y las escocesas de St. Andrews, Glasgow, Aberdeen y Edimburgo, de los siglos XV y XVI.

Hay otras cinco instituciones más donde la labor es de tipo universitario; el Instituto de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Manchester; dos escuelas de estudios mercantiles de poslicenciatura: el Cranfield Institute of Technology y el Real Colegio de Arte.

Los estudios seguidos en estas instituciones, conducen, primeramente, a la obtención de un primer grado en ciencias, en letras, en derecho, en teología, etc. Este grado es, generalmente, el *bachelor's degree*, que puede obtenerse a dos niveles: *general degree*, que sanciona tres años de estudios sobre diversas materias, sin especialización en ninguna de ellas y *l'honours degree* (llamado también *special degree*), que sanciona el estudio de una disciplina principal y de una sola disciplina subsidiaria. En algunas universidades nuevas, como la de Sussex por ejemplo, *l'honours degree* puede también coronar estudios menos especializados. En otras universidades, especialmente en Escocia, es posible cursar estudios que conduzcan a un doble *honours degree*: en este caso, los estudios versan sobre dos materias y requieren el mismo número de años que la preparación de un *honours degree* normal, o

un año más. En ciertas ramas de tipo tecnológico, los planes de estudio comprenden un período de trabajo en la industria, denominado curso *sandwich*.

Tras la obtención del primer grado, o *bachelor's degree*, puede obtenerse el *master's degree* o el grado de *bachelor of philosophy*, que coronan un período de uno o dos años de duración—o incluso de más—en el que se profundiza en los conocimientos adquiridos, conocimientos que deben acreditarse mediante un examen o mediante la redacción de una tesis.

Finalmente, en una tercera etapa de especialización y de trabajo personal en la investigación, puede accederse al doctorado o al doctorado superior; este último es concedido por una comisión especializada, tras la publicación de varios trabajos originales.

## 1.2 Establecimientos politécnicos

En estos establecimientos, los estudios versan sobre las ciencias aplicadas a la industria y al comercio. Además de una formación profesional y técnica, los *polytechnics* dispensan cursos sobre diversas ramas de ciencias humanas y de las ciencias sociales. Por otra parte, existe un gran número de instituciones de carácter técnico (*colleges* de tecnología), que ofrecen una amplia gama de programas, algunos de los cuales son de nivel universitario.

## 1.3 Universidad abierta

Obtuvo su cédula de constitución en el año 1969. Esta universidad, que concederá sus propios títulos, proporciona enseñanzas sirviéndose de una combinación de cursos por televisión, radio y correspondencia, juntamente con una red de centros audiovisuales. No se requiere calificación académica oficial para matricularse en estos cursos, pero el nivel de sus títulos será tan riguroso como el de otras universidades.

## 1.4 Escuelas de formación pedagógica

Son instituciones especializadas para la preparación del personal docente. Después de tres años de estudios conceden un certificado de educación, que permite enseñar en un establecimiento primario o secundario. Los mejores estudiantes pueden, después de un cuarto año, obtener un *bachelor's degree* de educación.

Por otra parte, un gran número de universidades tienen un departamento de ciencias de la educación, o un instituto pedagógico, que imparte cursos de formación profesional a los titulares del *bachelor's degree*. Este departamento o instituto prepara a los candidatos al *master's degree* o al doctorado en ciencias de la educación.

## 1.5 «Colleges» de música y bellas artes

Preparan a los estudiantes para la obtención de diversos diplomas, de los que uno—Diploma AD—es del mismo nivel que el *bachelor's degree*.

El Real «College» de Arte goza del mismo estatuto que las universidades.

## 2. EXPANSION CUANTITATIVA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y SUPERIOR

### 2.1 Enseñanza secundaria

La rápida expansión cuantitativa de los efectivos de la enseñanza de segundo grado, observada en la mayor parte de los países, a partir de la década de los años cincuenta (1) no ha obedecido tan sólo a factores demográficos. En este fenómeno ha jugado un papel muy importante la política de escolaridad obligatoria, así como la necesidad creciente de altas cualificaciones en la tecnología de la producción.

En el Reino Unido, desde la aprobación del «Acta de Educación» de 1944, la enseñanza secundaria es «para todos». Hasta principios del año 1960, se impartía, principalmente, en tres tipos de escuelas: *grammar*, para niños elegidos como aptos para una educación académica orientada hacia el ingreso en la Universidad; «modernas», destinadas originariamente a proporcionar enseñanza general con orientación práctica, pero que después ampliaron su campo de acción incluyendo cursos académicos, y «técnicas». Posteriormente, fue desarrollándose otro tipo de escuela secundaria: «la escuela integrada» o *comprehensive* (polivalente), de carácter no selectivo, que proporciona enseñanza a todos los niños de un distrito y acoge, generalmente, toda la gama de edades correspondientes a la enseñanza secundaria, desde los once a los dieciocho años.

Hoy día, además de los tipos señalados de escuelas secundarias, existen otros que, por poseer características mixtas, escapan a una clasificación precisa.

La expansión cuantitativa de la enseñanza secundaria, reflejada en las series estadísticas de los cuadros números 1 y 2, se ha centrado principalmente en las escuelas modernas, de las que existían, al comienzo del año 1970, 2.691.

### 2.2 Enseñanza superior

Una tal expansión de la enseñanza secundaria necesariamente debía provocar un aumento de los candidatos a acceder a la enseñanza superior. Este factor, junto a otros de tipo económico, social y psicológico, determinaron una fuerte expansión de la enseñanza superior en el curso del período 1950-65 y, especialmente, en el curso de los años sesenta.

Los cuadros 3 y 4 muestran el crecimiento progresivo de los efectivos de la enseñanza superior en el Reino Unido y reflejan, asimismo, la tendencia a que este aumento sea absorbido por el sector no universitario. Esto se justifica, seguramente, por el hecho de que la Universidad tiene un carácter muy selectivo (2). La orientación hacia el sector no universitario se debe, pues, al menos parcialmente, al rechazo de las universidades a aceptar a todos los candidatos.

Para responder a los impulsos expansionistas de la enseñanza superior, todos los sectores de ésta se han ampliado en los últimos años, especialmente desde 1963, cuando el Comité Robbins expuso y el Gobierno aceptó,

(1) *Document descriptif d'information sur l'accès a l'enseignement supérieur en Europe*, UNESCO, 1967.

(2) Véase *Développement de l'enseignement supérieur 1950-1967*, OCDE, 1971.

la premisa de que la enseñanza superior debiera estar a disposición de toda persona que estuviera calificada para recibirla y que la deseara (3).

Se han creado 10 nuevas universidades y dos colegios universitarios y, en 1969, se creó la Open University, que pone a disposición de toda persona interesada la oportunidad de cursar estudios a nivel universitario.

Sin embargo, y a pesar de los recientes programas de ampliación, el número de solicitantes calificados continúa sobrepasando las plazas disponibles (4), aun cuando es cierto que la proporción del grupo en edad universitaria que ingresa en una universidad ha ido creciendo progresivamente.

En cuanto a las previsiones futuras, el Gobierno piensa que, para 1981, se matricularán en Gran Bretaña del orden de 200.000 alumnos anuales de edad inferior a los veintiún años. Esto representaría alrededor del 22 por 100 del grupo de edad de dieciocho años, en comparación con el 7 por 100 en 1961 y el 15 por 100 en 1971 (5).

El Gobierno realiza su planificación sobre la base de que la expansión más rápida continuará produciéndose en las escuelas politécnicas y en otros colegios no universitarios y pretende que, para 1981, haya un saldo de unas 375.000 plazas en cada uno de los sectores universitarios y no universitarios de la Gran Bretaña: dentro de éstos, unos 335.000 puestos estarían en instituciones no universitarias de educación superior en Inglaterra y en el País de Gales.

### 3. CONDICIONES DE ADMISION EN LOS ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA SUPERIOR

El estudio del acceso a la enseñanza superior no debe reducirse al examen de las condiciones formales de entrada en los establecimientos. Supone también el estudio de las medidas de selección a las cuales están sometidos los alumnos en el curso de los estudios secundarios (6). En este sentido, pueden distinguirse cuatro tipos de estudios secundarios, según el momento en que se efectúa la selección de los futuros estudiantes de niveles superiores:

- a) Al principio de los estudios secundarios.
- b) En el curso del primer ciclo de la enseñanza secundaria.
- c) Al principio o durante el curso del segundo ciclo de la enseñanza secundaria.
- d) Al final o durante el curso del último año de la enseñanza secundaria.

El Reino Unido responde al segundo de los tipos citados. En el curso del primer ciclo de estudios secundarios, los alumnos son repartidos entre diferentes establecimientos. En otra parte de este informe se ha señalado ya como a las *grammar Schools* acceden, solamente, los niños considerados como aptos para una formación académica orientada hacia la Universidad y como a las «escuelas modernas» o «técnicas» acceden los alumnos que

(3) El Comité Robbins recomendó que para el curso 1973-74 deberían existir 390.000 plazas para la enseñanza superior.

(4) Véase *La educación en Gran Bretaña*, Ed. Servicios Británicos de Información.

(5) Véase *Libro Blanco inglés de la reforma educativa*, REVISTA DE EDUCACION. Enero-abril 1973.

(6) *Informe del Comité de la Enseñanza Superior del Consejo de Europa*, sesión 28, Estrasburgo, 29-31 de octubre de 1973.

deben recibir formación práctica o profesional. El ingreso en estas escuelas se organiza, pues, sobre una base selectiva y depende de los resultados de ciertas pruebas, si bien existen también las escuelas integradas o polivalentes, que no tienen carácter selectivo.

El acceso a la enseñanza superior viene así condicionado por la existencia de varios tipos de diplomas de enseñanza secundaria, asociados a diferentes finalidades, que influyen sobre los requisitos y las oportunidades reales de admisión.

Por otra parte, el diploma de fin de estudios secundarios es una condición necesaria, pero no suficiente, para acceder a la enseñanza superior. El derecho a la admisión se adquiere a través de procedimientos de selección, cuyas modalidades y efectos son muy diversos. Cada universidad o establecimiento de enseñanza superior recluta sus estudiantes sobre la base del número de plazas de que dispone, número que depende de los recursos materiales y humanos, y establece las pruebas que considera oportunas, que pueden completarse con el resultado de tests, entrevistas, y con la opinión del director de la escuela secundaria.

Tras el fenómeno de la expansión cuantitativa, se han reforzado los criterios de selección, especialmente en los establecimientos universitarios, a fin de reprimir la presión del número y evitar la congestión. Estas medidas han permitido orientar la demanda excedentaria hacia establecimientos menos prestigiosos y de más fácil acceso y, sobre todo, hacia las enseñanzas cortas, cuya extensión es uno de los hechos más notables de la evolución reciente.

A pesar de todo, sin embargo, se han racionalizado los métodos de selección, a fin de evitar los criterios arbitrarios y de coordinar, a nivel nacional, las decisiones de los diversos establecimientos, centralizando las demandas y teniendo en cuenta las preferencias de los estudiantes. Estas funciones están encomendadas al Central Council on Admission.

### 3.1 Procedimiento de selección

La mayor parte de los jóvenes que acceden a la enseñanza superior, han seguido estudios secundarios completos hasta la edad de los dieciocho o diecinueve años. En el curso de estos estudios, pasan primero, a la edad de catorce años, un examen sancionado por el Certificado General de Educación, a nivel ordinario (*O Level*) (el programa, en este nivel comporta siete u ocho materias de cultura general). Después, dos años más tarde, a nivel avanzado (*A Level*) (el programa, en este nivel avanzado, comporta dos, tres y, a veces, cuatro materias, escogidas en función de la disciplina a la cual el alumno desea consagrar sus estudios superiores y de la carrera que se propone seguir). Así, los alumnos se especializan, en cierta medida, en el curso de sus dos últimos años de estudios secundarios (7).

Las universidades y demás establecimientos de enseñanza superior, generalmente, basan la selección en los resultados obtenidos en los exámenes sancionados por el Certificado General de Educación (8), si bien, en la ma-

---

(7) En Escocia, la enseñanza, al nivel que estamos estudiando, ofrece algunas variedades. Las materias que componen los programas son más numerosas. El examen al nivel ordinario se pasa a los dieciséis años de edad, y un año más tarde tiene lugar el examen a nivel avanzado.

(8) En Escocia, Certificado Escocés de Educación.

yoría de los casos, imponen además su propio examen de entrada, completo, como se dijo anteriormente, con tests, entrevistas, etc.

Casi todas las universidades exigen que el candidato haya pasado, a «nivel avanzado», el examen en dos o tres materias de las impartidas por la facultad a que desea acceder. Algunas, muy pocas, aceptan el «nivel ordinario».

Los demás establecimientos de enseñanza superior son menos rigurosos. Exigen una sola materia a «nivel avanzado» y otras «a nivel ordinario».

### 3.2 Tasa de éxito

El alto grado de selectividad en la educación superior contribuye, con otros factores, a que la «tasa de éxito» (porcentaje de alumnos que acaban sus estudios en tiempo normal) sea muy elevada. El 78 por 100 de los estudiantes universitarios, que recibieron su primer grado en el curso 1966-67, emplearon para ello el tiempo mínimo; sólo un 8 por 100 precisó de un año adicional y la proporción de alumnos que abandonó la Universidad sin concluir el primer grado fue del 11 por 100 (9).

Por otra parte, la indicada tasa varía según las instituciones, advirtiéndose que es más alta en los establecimientos más rigurosos en la selección. Así, en Cambridge, en el curso mencionado, solamente un 3 por 100 de los estudiantes no obtuvieron el *bachelor's degree* en el período normal.

## 4. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

En el Reino Unido no existen leyes relativas a la igualdad de acceso a la enseñanza superior, pero si existen disposiciones financieras y, concretamente, un sistema de ayudas a los estudiantes. Todos los estudiantes—sin distinción de nacionalidad ni de origen—que residan habitualmente en el Reino Unido durante tres años o más, pueden solicitar una subvención de las autoridades locales de enseñanza, si son admitidos en algún establecimiento de enseñanza superior. Las subvenciones se calculan en función de los recursos económicos del estudiante y de sus padres y, como máximo, cubren los costes de escolaridad y otros gastos relativos a la vida en el *college*. Asimismo, aseguran el mantenimiento del estudiante durante el año escolar y el período de vacaciones.

Por otra parte, los estudiantes disfrutan de asistencia médica gratuita, asegurada por el National Health Service y las autoridades de las universidades o de los *colleges* velan por su bienestar general.

No debe olvidarse, a este respecto, la función que algunas instituciones postsecundarias cumplen preparando, para la obtención de los diversos grados, a tiempo parcial o por correspondencia, ni la oportunidad, ofrecida por la Open University a las clases trabajadoras, de acceder a esta universidad sin diplomas ni grados previos.

Sin embargo, sigue siendo un hecho la influencia del ambiente familiar o instrucción de los padres en el acceso a la enseñanza superior. El Comité

---

(9) Véase *Higher Education in Nine Countries*, Barbara B. Burn y otros, McGraw-Hill Book Company, 1970.

Robbins realizó una encuesta sobre el medio social de los alumnos que, en el curso 1961-62, habían accedido a este nivel de enseñanza. Los resultados, expresados en porcentajes, fueron los siguientes:

INSTITUCION	PADRES QUE HAYAN CURSADO ESTUDIOS EN UN ESTABLECIMIENTO SELECTIVO		OFICIO DEL PADRE			
	Uno de los dos o los dos	Ni uno ni otro	Directivo	Empleado administrativo	Obrero cualificado	Obrero especializado o peón
Universidad .....	73	22	59	12	18	7
«College» pedagógico .....	59	34	40	14	29	11
Establecimiento de enseñanza post-escolar .....	57	34	44	14	28	10

La diferencia entre estos porcentajes y 100 corresponde a los casos en que el nivel de instrucción o el oficio del padre no son conocidos. La expresión «establecimiento de enseñanza selectiva» designa un establecimiento que asegura cursos de tipo clásico.

## 5. ESTUDIANTES EXTRANJEROS

Cada institución de enseñanza superior fija el número de plazas destinadas a estudiantes extranjeros, así como los requisitos que dichos estudiantes deben reunir. La mayor parte de las universidades toma en consideración las candidaturas de los extranjeros que posean los títulos requeridos para acceder a la enseñanza superior en su propio país, pero, como ya se ha indicado en otra parte de este informe, ningún estudiante—nacional o extranjero—puede estar seguro de obtener una plaza en la enseñanza superior por el mero hecho de estar en posesión de los títulos requeridos.

## 6. REFERENCIA AL LIBRO BLANCO INGLES DE LA REFORMA EDUCATIVA

El documento contiene las líneas directrices de las reformas, que se han de realizar en los próximos diez años, abarcando toda la estructura del sistema educativo, desde la educación preescolar hasta la enseñanza superior.

En lo que respecta a esta última, destacan las proposiciones siguientes:

### 6.1 Carreras cortas

El Gobierno considera que la laguna, que supone la muy limitada gama de carreras de dos años, debe suprimirse. Una red de cursos bienales será el elemento básico para el establecimiento de una mayor flexibilidad en la edu-

cación superior. La introducción y adopción de estas carreras cortas permitirá a muchos alumnos cursar en dos años, en vez de en tres o más, toda la educación superior a la que aspiran entre la escuela y su primer empleo. El cambio deberá ir acompañado y apoyado por unas mejores oportunidades para reemprender los estudios posteriormente.

## 6.2 Planificación de la educación superior

La planificación de las medidas para la educación superior debe tener en cuenta que la proporción de jóvenes, que alcanzan cualificaciones a «nivel avanzado» del Certificado General de Educación, continuará creciendo.

Por otra parte, en esta planificación, no debe atenderse solamente a objetivos económicos (necesidades futuras del país de personal altamente cualificado), sino también a objetivos personales y sociales (la educación superior contribuye al desarrollo personal de aquellos que la siguen y supone una inversión en el talento humano de la nación, factor éste muy importante en una época de rápidos cambios sociales y desarrollos tecnológicos). Para cumplir estos fines, será necesario que los que pretenden entrar en la educación superior y los que los asesoren, examinen cuidadosamente sus motivos y sus requisitos y que basen su decisión en un análisis realista de su utilidad.

Basándose en estas consideraciones, el Gobierno ha estimado que, en el sector universitario, podrá atenderse a la expansión, al menos hasta el curso 1976-77, sin aumentar las universidades. No obstante, si se estima oportuno, podrán crearse, para la década de los ochenta, una o más universidades.

El mayor porcentaje de la expansión será absorbido por las Escuelas Politécnicas. De acuerdo con este propósito, en el curso 1972-73, se otorgó una subvención de 7 millones de libras para proyectos de construcción de estas escuelas y en el curso 1973-74, 19 millones. Para el año siguiente, se ha previsto la importante cifra de 27 millones.

Los planes del Gobierno exigen más profesores y, en este sentido, se propone que la planificación se dirija a asegurar el empleo para 1981 de unos 510.000 maestros en las escuelas oficiales. Esto supondría la necesidad de ampliar las plazas de formación de profesorado en los distintos establecimientos.

## ALUMNOS INSCRITOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

	1950	1955	1960	1965	1967	1968	1970
Inglaterra y País de Gales .....	1.975.114 (1)	2.395.476 (1)	3.367.397	3.294.026	3.350.654	—	5.021.000
Irlanda del Norte .....	61.472 (2)	77.849 (2)	119.640 (2)	113.448	124.237	128.302	
Escocia .....	232.897	241.431	295.757	292.013	295.625 (3)	128.302 (3)	

(1) No incluye formación profesional.

(2) Se incluye la formación profesional de adultos.

(3) Escuelas públicas y subvencionadas solamente.

Fuente: Anuario Estadístico de la UNESCO 1970. *Statistiques et Indicateurs de l'enseignement. Tableaux généraux comparatifs*. OCDE, 1973.

**PORCENTAJE DE ALUMNOS INSCRITOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA  
SOBRE EL TOTAL DE LA POBLACION COMPRENDIDA ENTRE LOS ONCE Y LOS DIECISIETE AÑOS DE EDAD**

	1950	1960	1965	1967	1968	1970
Inglaterra y País de Gales .....	51 (1)	68	68	72	—	} 77,4
Irlanda del Norte .....	—	—	63	68	70	
Escocia .....	36	41	40	40 (2)	42 (2)	

(1) No incluye la formación profesional.

(2) Solamente educación pública.

Fuente: Anuario Estadístico de la UNESCO 1970.

## NUEVOS MATRICULADOS EN LA EDUCACION SUPERIOR

	1960	1965	1966	1967	1968	1969	1970
Educación superior .....	—	—	—	140,1	147,6	152,8	—
No universitaria .....	—	—	—	68,3	71,8	73,2	—
I) Formación de maestros <i>a)</i> .....	—	38,9	41,0	44,6	44,5	44,6	—
II) Educación posterior <i>b)</i> .....	—	—	—	23,7	27,3	28,6	30,0
Universitaria .....	—	—	—	71,8	75,8	79,6	81,9
I) Formación de maestros <i>a)</i> .....	—	1,4	1,6	1,9	1,9	2,1	2,4
II) Educación posterior <i>b)</i> .....	—	—	—	12,4 <i>d)</i>	14,0 <i>d)</i>	14,9 <i>d)</i>	15,5 <i>d)</i>
III) Sector universitario <i>c)</i> .....	30,5	24,4	54,8	57,5	59,9	62,6	64,0

*a)* Estudiantes que comenzaron su formación.

*b)* Cursos que conducen a calificaciones reconocidas.

*c)* Primer grado y primer diploma a los estudiantes que ingresan en una universidad por primera vez.

*d)* Inglaterra, Gales y Escocia.

Fuente: «Statistics and Indicators of Educational Performance. Country tables United Kingdom». OCDE, 1974.

CUADRO 4

## EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN EL REINO UNIDO. 1950-1970

TIPO DE ENSEÑANZA	1950-51	1955-56	1960-61	1965-66	1966-67	1967-68	1968-69	1969-70
Enseñanza superior tipo universitario .....	102.025	113.146	143.578	117.000	207.000	224.000	239.000	296.300
Enseñanza superior tipo no universitario.	—	90.000 *	142.640	246.000	276.000	306.000	—	293.400
Conjunto enseñanza superior .....	170.000 *	203.000 *	286.218	431.132	473.000	530.000	—	589.700

\* Estimaciones OCDE.

Fuente: Años 1950-1969. *Développement de l'enseignement supérieur 1950-1967*, OCDE, 1971. Año 1970. *Statistiques et Indicateurs de l'enseignement. Tableaux généraux comparatifs*, OCDE, 1973.

## SUECIA: POLITICA DE ADMISION A LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA \*

Lillemor KIM

### I. INTRODUCCION

1. En Suecia, como en la mayoría de los países miembros de la OCDE, se ha asistido durante los años sesenta a una *rápida expansión* de la enseñanza superior. La tasa de crecimiento registrada por Suecia en este sector de la enseñanza ha sido una de las más elevadas de Europa. La tasa de escolarización de la población de veinte años de edad se sitúa actualmente alrededor de un 20 por 100. Hasta el momento, el principio seguido en materia de admisión ha sido el de abrir sin limitación la enseñanza postsecundaria al número creciente de jóvenes y adultos que han terminado sus estudios secundarios y desean proseguir los de nivel superior. El acento colocado sobre el principio de la «satisfacción de la demanda social» ha sido uno de los principales factores de esta rápida expansión de la enseñanza.

2. Durante los años sesenta, la mayoría de estos numerosos estudiantes han debido de optar por las materias donde no existe *numerus clausus*. Sabemos que la enseñanza postsecundaria sueca comprende un sector de enseñanza profesional donde la admisión es muy limitada (tecnología, medicina y odontología, por ejemplo), y un sector donde la admisión es libre (comprende letras, ciencias sociales, derecho y teología y, en cierta medida, las ciencias).

3. Es la puesta a punto de un sistema de financiación ajustado automáticamente al número de estudiantes, el que ha permitido esta expansión del sector «abierto» (sin *numerus clausus*). Una reforma efectuada en 1969 en las facultades antes mencionadas ha traído consigo ciertas restricciones en las posibilidades de combinar las clases y duración de los estudios. Esta reforma había sido decidida teniendo en cuenta las dificultades de financiación previsibles en caso de continuar la política de libre acceso a la enseñanza superior. Sus disposiciones, objeto de críticas acerbas, han sido modificadas por una decisión parlamentaria en mayo de 1972.

4. Es en este contexto donde se han inscrito los debates relativos a la extensión del principio del *numerus clausus* a la totalidad de la enseñanza postsecundaria.

Un importante argumento presentado en su favor recalca que se trata de una medida para reducir las disparidades existentes entre los diferentes grupos de edad de la población sueca en materia de enseñanza. Se ha recomendado transferir algunos recursos de la enseñanza de los jóvenes a la de los adultos y someter la enseñanza tradicional de aquéllos a ciertas restricciones.

5. Mientras que las limitaciones impuestas hasta el momento se referían a la estructura de los estudios (sin gran resultado), la política actual tiende a restringir el número de nuevas entradas. Podemos decir que la política de

---

\* El profesor Lillemor KIM analiza en este informe, preparado para la conferencia de la OCDE sobre las estructuras futuras de la enseñanza postsecundaria, los problemas relativos al acceso a este tipo de enseñanza, tal como se presentan en las proposiciones de la Comisión de Enseñanza U68. Este informe, que no recoge datos posteriores a enero de 1973, ha sido publicado por la OCDE/DAS/EID/73.24.

la enseñanza en Suecia se encuentra actualmente cambiando de rumbo. Esta evolución es, en su conjunto, bien acogida por la opinión pública, aunque hace algunos años aún se juzgaba «retrógrado» preconizar el *numerus clausus* para el conjunto de la enseñanza superior. Una de las causas de este cambio de opinión es, sin duda, la situación del empleo: en efecto, la recesión económica general (1971-72) ha limitado las posibilidades de empleo de los titulados universitarios, mientras que el número de éstos ha aumentado notablemente desde hace algunos años.

## II. SITUACION ACTUAL: PROBLEMAS Y MEDIDAS TOMADAS

6. Antes de exponer las modificaciones previsibles del régimen de admisión en la enseñanza postsecundaria en Suecia, hablaré brevemente de ciertos problemas que afectan al sistema de enseñanza actual y de las medidas tomadas durante estos últimos años para ensanchar el reclutamiento en la enseñanza superior.

### A. Disimetría que caracteriza la distribución de los estudiantes entre los diferentes tipos de enseñanza

7. Durante 1971-72, un poco más del 70 por 100 de los efectivos globales de la enseñanza superior universitaria (alrededor de unos 120.000 estudiantes) se han matriculado en las facultades «abiertas». Alrededor del 50 por 100 de este total (62.000 estudiantes) se distribuían entre las facultades de letras y ciencias sociales, a pesar de la expansión, relativamente importante durante los años sesenta, del sector donde existía un *numerus clausus*. El número de plazas en este último sector ha sido determinado en función de los recursos disponibles (locales, número de plazas para la formación clínica en la medicina, número de profesores, etc.) y de la demanda de titulados en el mercado de trabajo. Pero financiar el desarrollo del sector «abierto» tenía forzosamente como consecuencia una restricción del presupuesto correspondiente a los demás tipos de enseñanza.

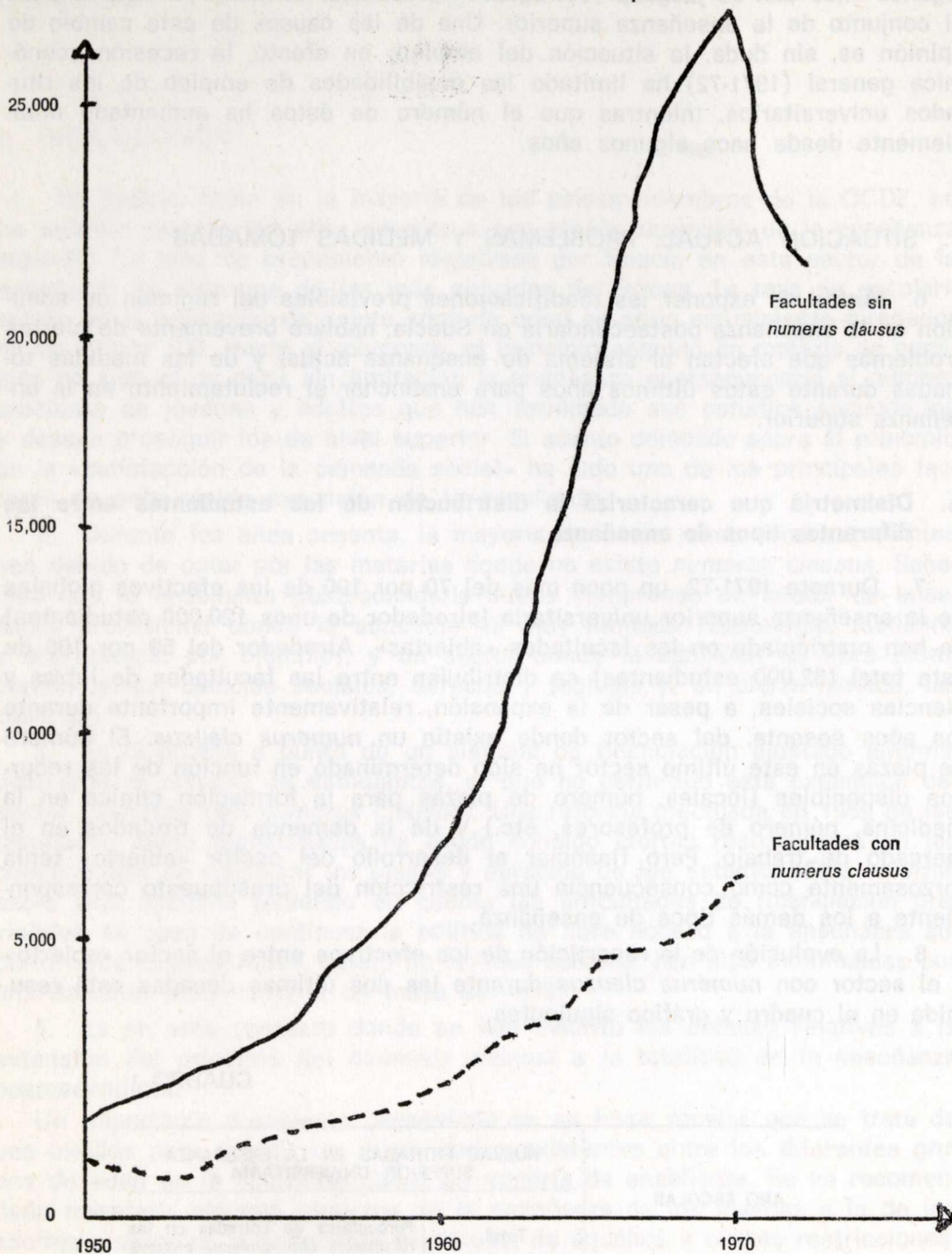
8. La evolución de la repartición de los efectivos entre el sector «abierto» y el sector con *numerus clausus* durante las dos últimas décadas está resumida en el cuadro y gráfico siguientes.

CUADRO 1

AÑO ESCOLAR	NUEVAS ENTRADAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR UNIVERSITARIA	
	Total	Porcentajes de entradas en las facultades con <i>numerus clausus</i>
1950-1951 .....	3.500	40,0
1960-1961 .....	8.000	25,0
1970-1971 .....	26.000	19,2

(Encontraremos en el anexo I los datos más recientes disponibles sobre el número de nuevas entradas y el efectivo global por facultad en la enseñanza universitaria sueca, así como las previsiones hasta 1974-75.)

Número total de nuevas entradas en la enseñanza superior universitaria: 1950-1971



9. Se puede estimar que la distribución actual de los estudiantes presenta ciertas distorsiones: el informe sobre los efectivos en enseñanzas profesionales (con *numerus clausus* por lo general) y en no profesional no es enteramente satisfactorio; por otra parte, se observa dentro del mismo sector sin *numerus clausus* una concentración excesiva de estudiantes en las facultades de letras y de ciencias sociales.

Además, la proporción de estudiantes matriculados en las facultades de ciencias disminuye progresivamente desde 1967, y ahora no representa más que alrededor del 16 por 100 del efectivo total de las facultades sin *numerus clausus*.

10. Un nuevo fenómeno se ha iniciado en 1969: los efectivos de las facultades sin *numerus clausus* han decrecido de repente; esta regresión espontánea, que proseguía todavía en 1972, se debe no sólo a una disminución del flujo de estudiantes, sino también a una tendencia a abandonar la Universidad antes de obtener un título. La incidencia de la disminución del número de nuevas entradas es difícil de prever. De todos modos, se estima en general que se trata de un fenómeno de carácter temporal y que se puede esperar dentro de poco una ligera subida en el número de matrículas.

Actualmente se procede a investigar cuáles son las categorías de estudiantes que dudan en entrar en la enseñanza postsecundaria, lo que les motiva y hacia qué actividades se dirigen entonces.

Ciertos hechos son ya evidentes: primero, la situación del mercado de trabajo para los titulados universitarios ha desempeñado un papel importante en este cambio de actitud: la mayoría de los jóvenes que prefieren no entrar en la Universidad aceptan empleos, pero se reservan la posibilidad de proseguir ulteriormente sus estudios (tendencia que indica que nos orientamos hacia un sistema de educación recurrente). La proporción de mujeres que entran en la Universidad ha disminuido entre 1969 y 1972. Además, es de temer que las personas menos preparadas para los estudios universitarios, es decir, en general, las que provienen de las clases sociales menos favorecidas, duden, hoy todavía más que antes, en proseguir sus estudios.

Sin embargo, hay que notar que esto no se ha demostrado enteramente. Los resultados de las investigaciones sobre estas cuestiones deberán ser publicados a principios de 1973.

11. Examinando la distribución de estudiantes entre los diferentes tipos de enseñanza postsecundaria en Suecia, hay que mencionar la enseñanza superior corta. Según las estadísticas de la OCDE, Suecia se encuentra entre los países donde este tipo de enseñanza es menos practicada. Quizá esto es debido a la estructura del sistema sueco, que permite seguir una enseñanza profesional corta no sólo al nivel universitario, sino también al secundario.

## **B. Disparidades en función del sexo, de la clase social, etc.**

12. Como en todos los demás países miembros de la OCDE, el grado de participación en la enseñanza superior varía considerablemente según el sexo y el origen social. Dado que las bases de reclutamiento de los estudiantes son relativamente amplias, estas disparidades quizá son ligeramente menos pronunciadas en Suecia que en la mayoría de los demás países; pero los principios de selección no son tan diferentes. Esto puede sorprender cuando se conoce el sistema de becas del que se benefician los estudiantes suecos y la amplitud del desarrollo de la enseñanza secundaria del segundo ciclo. Sin embargo, hasta el momento, no todas las ramas de la enseñanza secundaria conducen a la enseñanza postsecundaria (es el caso, en particular, de los ciclos de dos años), y la elección en la enseñanza secundaria depende todavía mucho del origen socioeconómico. De todos modos, debemos recordar que

la reforma de un sistema requiere tiempo, y un cierto número de las medidas tomadas en Suecia para que la enseñanza sea distribuida de manera más equitativa, no han producido todavía sus efectos.

13. Algunas cifras que ponen de relieve las desigualdades entre las *clases sociales* son dadas en el cuadro siguiente.

CUADRO 2

**DISTRIBUCION DE LA POBLACION TOTAL, DE LOS EFECTIVOS TOTALES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR UNIVERSITARIA Y DE LOS EFECTIVOS MASCULINOS EN CIERTAS ENSEÑANZAS DONDE LA ADMISION ES LIMITADA SEGUN EL GRUPO SOCIAL (AL FINAL DE LOS AÑOS SESENTA)**

(En porcentaje)

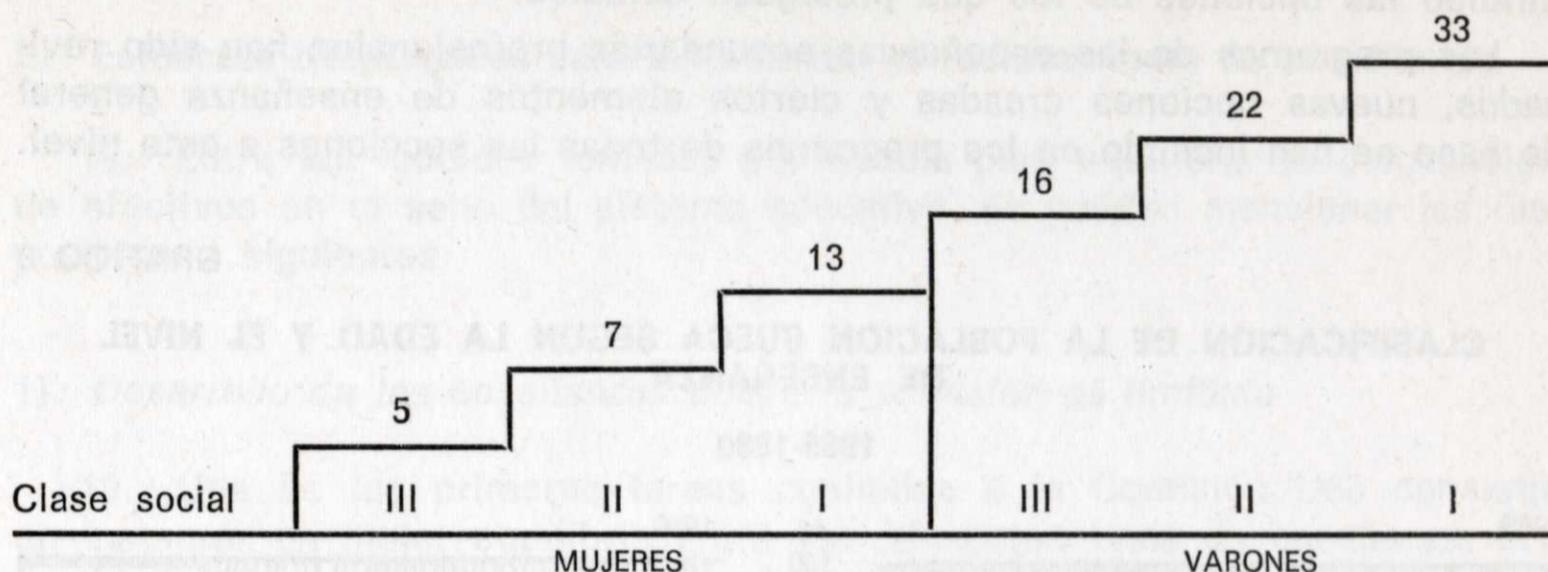
Grupo Social	Población total	Efectivos totales en la enseñanza superior universitaria	Efectivos masculinos en algunas enseñanzas donde la admisión es limitada
I (elevado) .....	11	42	52
II (medio) .....	39	37	32
III (bajo) .....	50	21	16
Total .....	100	100	100

Aunque la proporción de estudiantes sea en general relativamente alta en Suecia (alrededor de una media del 40 por 100 en la enseñanza superior universitaria), las desigualdades en la repartición, según el sexo, son, en general, conformes al modelo de los demás países miembros de la OCDE. Las facultades de letras, las escuelas de enfermeras, cuentan con una mayoría impresionante de mujeres, mientras los hombres dominan sin discusión en casi todas las ramas de estudios técnicos a cualquier nivel. Los porcentajes de mujeres en el flujo de entrada en las diferentes ramas de la enseñanza superior en 1968-69 han sido los siguientes:

Medicina .....	32
Odontología .....	45
Administración .....	15
Tecnología .....	4
Derecho .....	21
Letras .....	71
Ciencias Sociales .....	39
Matemáticas y ciencias .....	18

14. Un fenómeno muy claro se pone de relieve si tomamos en consideración al mismo tiempo el origen socioeconómico y el sexo de los estudiantes: las mujeres de la clase social III presentan la situación menos favorable, y los hombres de la clase I, la más favorable. Una investigación sobre la distribución de los estudiantes que terminaron la enseñanza secundaria al principio de los años sesenta, ha revelado que la repartición, según el sexo, de la proporción de estudiantes de cada clase social que han accedido directamente a ciertas ramas de la enseñanza superior, donde la admisión es restringida, era conforme al gráfico siguiente:

**REPARTICION SEGUN EL SEXO Y LA CLASE SOCIAL DE LOS TITULADOS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ADMITIDOS EN CIERTAS RAMAS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR, DONDE LA ADMISION ES LIMITADA**



**C. Variación existente entre las generaciones en materia de enseñanza**

15. Las reformas que se han puesto progresivamente en funcionamiento durante los años cincuenta y sesenta han acentuado la distancia existente entre jóvenes y adultos en el campo de la enseñanza. Mientras que los dos tercios de la población sueca adulta de hoy han estudiado durante seis a siete años, alrededor del 90 por 100 de los jóvenes frecuentan, por lo menos durante once años, los centros de enseñanza.

Se prevé que esta distancia entre las generaciones aumentará poco a poco durante las próximas décadas, lo que sorprenderá quizá a algunos. Esta tendencia está ilustrada en los dos diagramas del gráfico 3.

**D. La enseñanza secundaria del segundo ciclo «integrado»**

16. Hacia el final de los años sesenta se han puesto en función las reformas de la enseñanza secundaria unificada del primer ciclo y de la enseñanza secundaria del segundo ciclo. No se han hecho grandes esfuerzos para evaluar estas reformas, pues sus principales efectos no se manifestarán antes de algunos años. Se puede presentar el nuevo sistema brevemente de la manera siguiente:

Durante los años sesenta nos hemos esforzado en coordinar progresivamente las enseñanzas secundarias del segundo ciclo para crear por fin una *enseñanza secundaria superior* «integrada» que ha sustituido, al nivel del segundo ciclo, a las «escuelas complementarias», las escuelas profesionales y la enseñanza secundaria superior «general» (*gymnasium*). La nueva enseñanza secundaria del segundo ciclo «integrado» ofrece 22 programas de estudios: 17 de una duración de dos años (conteniendo la mayoría enseñanzas profesionales), cuatro de una duración de tres años (corresponde a los grados del antiguo *gymnasium*) y uno de duración de cuatro años (técnico). Existe también un cierto número de programas especiales de duración variable. Sólo los que se extienden sobre tres o cuatro años permiten acceder a la enseñanza superior. Al mismo tiempo, el programa de enseñanza común a todos los alumnos de la escuela global (primer ciclo) se ha extendido considerable-

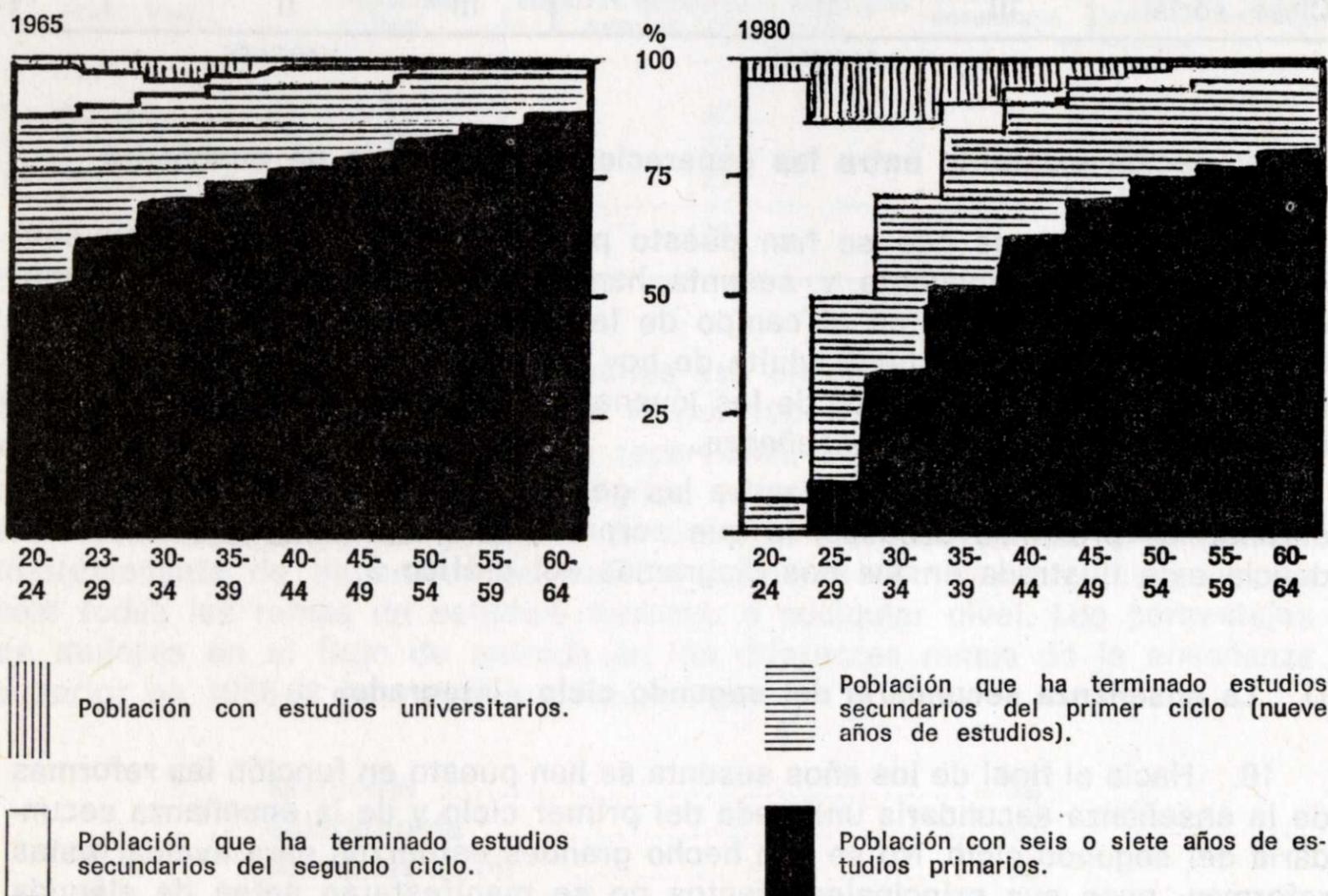
mente y la separación de los alumnos en diferentes secciones se ha abandonado. Desde el otoño de 1971, todos los estudiantes que han deseado proseguir sus estudios más allá de la escolaridad obligatoria han entrado en la nueva escuela secundaria «integrada»; las elecciones procedentes no han influido las opciones de los que prosiguen estudios.

Los programas de las enseñanzas secundarias profesionales han sido revisados, nuevas opciones creadas y ciertos elementos de enseñanza general de base se han incluido en los programas de todas las secciones a este nivel.

GRAFICO 3

**CLASIFICACION DE LA POBLACION SUECA SEGUN LA EDAD Y EL NIVEL DE ENSEÑANZA**

1965-1980



17. Las futuras condiciones de admisión en la enseñanza postsecundaria han sido definidas en sus grandes líneas por una decisión parlamentaria de 1972: esta decisión estipula que incluso los programas de estudios de dos años de las nuevas escuelas secundarias «integradas», desembocarán en la enseñanza postsecundaria. Detalles sobre este tema se tratan más adelante. Todavía es demasiado temprano para sacar conclusiones relativas a efectos posibles de una reforma de esta clase sobre el número total de las matrículas y sobre su reparto. La demanda de enseñanza postsecundaria aumentará probablemente, pero este crecimiento no deberá ser considerable en las ramas de estudios donde no existe hoy *numerus clausus*. Se teme que, en el caso de mantenimiento del libre acceso a ciertas facultades, los estudiantes sean mal orientados y que su mala distribución entre las facultades se manifieste aún más. Para hacer frente a este crecimiento de la demanda, haría falta crear

nuevos tipos de enseñanza postsecundaria. Un primer paso ha sido realizado por la comisión U68 al examinar la creación de ciclos especiales de formación técnica y profesional en el marco de la enseñanza postsecundaria.

#### **E. Esfuerzos desplegados para incrementar el reclutamiento de estudiantes**

18. Entre las medidas tomadas por Suecia para equilibrar la distribución de efectivos en el seno del sistema educativo, se pueden mencionar las disposiciones siguientes:

##### *1) Desarrollo de las enseñanzas donde la admisión es limitada*

19. Una de las primeras tareas confiadas a la Comisión U68 consistía en instaurar un mejor equilibrio entre los diferentes tipos de enseñanza. Eso ha llevado a recomendar una extensión del sector donde la admisión es limitada, especialmente mediante la creación de enseñanzas postsecundarias en ciudades no universitarias.

##### *2) Nuevas enseñanzas profesionales*

20. En el marco de los trabajos mencionados anteriormente, la comisión U68 ha tomado medidas para que la enseñanza dispensada en las facultades de letras y de ciencias sociales tenga una orientación profesional más marcada. Se ha creado una especie de enseñanza superior corta, combinando la formación técnica correspondiente al nivel del segundo ciclo de la enseñanza secundaria con una enseñanza teórica («programas combinados»). Igualmente han sido creadas en las universidades enseñanzas profesionales. Son concebidas, en parte, como un nuevo tipo de formación universitaria inicial y, en parte, como un sistema que permita a las personas que tienen ya una experiencia profesional profundizar sus conocimientos (las condiciones especiales de admisión previstas para los adultos son descritas más adelante). En 1971-72 se contaban 5.000 estudiantes en este nuevo tipo de enseñanza (1.000 estaban matriculados en los programas combinados y 4.000 en los programas de enseñanza profesional).

##### *3) Descentralización de la enseñanza superior*

21. La apertura de cuatro centros de enseñanza superior dependientes de grandes universidades ha contribuido a ensanchar sobre el doble plano, geográfico y social, el reclutamiento de estudiantes al nivel postsecundario en Suecia. Creando estas «filiales» se buscaba, entre otros objetivos, aliviar el peso de las universidades «madre» y distribuir mejor la enseñanza postsecundaria en la totalidad del país. Sin embargo, ciertas investigaciones han revelado que estas filiales atraían a la enseñanza superior nuevas categorías de estudiantes. El esfuerzo de descentralización y de orientación de la enseñanza superior hacia actividades profesionales es manifiesto en los planes que han sido elaborados: los «programas combinados» y los ciclos de formación profesional han sido organizados fuera de las universidades.

#### 4) *Condiciones especiales de admisión para los adultos*

22. En 1969, se establecieron condiciones especiales de admisión en la enseñanza superior: a cualquier persona mayor de veinticinco años de edad y que ha ocupado un empleo durante cinco años al menos, se le ha otorgado el derecho de matricularse en un número limitado de asignaturas en una universidad. No obstante, estos candidatos tenían que justificar ciertas cualificaciones particulares para matricularse en determinadas asignaturas (en general, haber terminado con éxito estudios secundarios del segundo ciclo en la asignatura correspondiente). Hasta una época muy reciente los candidatos admitidos en la enseñanza superior en virtud de este reglamento podían estudiar ciertas asignaturas en las facultades sin *numerus clausus*, pero sólo durante tres semestres, es decir, la mitad del tiempo necesario para seguir un programa que lleve a la obtención de un título universitario. Hoy tienen derecho a proseguir sus estudios hasta obtener un título. Las ramas de estudios que le están abiertas son las siguientes: psicología, pedagogía, inglés, informática, química, matemáticas, administración, economía, ciencias sociales, sociología, estadística, ciencias políticas, ciertos ciclos de enseñanza profesional y los «programas combinados».

23. Hasta 1971-72, alrededor de unos 4.600 estudiantes en total, se habían matriculado en la enseñanza universitaria en virtud de este reglamento especial. Las investigaciones realizadas sobre el origen socioeconómico de estos estudiantes han revelado que la mayoría de ellos habían hecho estudios relativamente altos antes de su entrada en la Universidad. La mayoría tenía menos de treinta y cinco años de edad. Sus antecedentes escolares, muy probablemente, les habrían abierto el acceso a los estudios universitarios, incluso sin beneficiarse de condiciones especiales. Se trataba en gran parte de trabajadores no manuales (los trabajadores manuales representaban un 13 por 100 de una de las muestras estudiadas). En cambio, el reparto de estos estudiantes, según el sexo, era relativamente regular; la proporción de hombres y mujeres en cada asignatura correspondía a la proporción de estudiantes de cada sexo en la totalidad de efectivos. Es difícil evaluar los resultados universitarios de los participantes en esta experiencia: es relativamente reciente y el número de estudiantes en cada asignatura es demasiado reducido para que se puedan sacar conclusiones estadísticamente fiables. A juzgar por los primeros datos disponibles, los estudiantes que se benefician de condiciones especiales obtienen resultados similares a los de los estudiantes que son admitidos con una cualificación «normal».

#### 5) *Implantación de un sistema de cuotas para la admisión en la enseñanza superior*

24. Un sistema de cuotas es aplicado de manera más sistemática desde hace algunos años: se trata de un sistema de cuotas de admisión que reserva, en cada rama de estudios, un cierto número de plazas (15 a 25 por 100) a los candidatos que reúnen ciertas características particulares, elegidos sobre la base de exámenes individuales. Así, es posible tomar en consideración en el momento de la selección títulos no convencionales y circunstancias particulares (la experiencia profesional particularmente) y cualificaciones adquiridas en el extranjero.

25. Se ha tratado de aplicar, en una escala limitada, un sistema de cuotas que equilibre la representación de los sexos en ciertas ramas de estudios donde existe *numerus clausus*. Los ensayos han sido realizados en ciertas categorías de escuelas de magisterio que cuentan una mayoría de mujeres y donde se va ahora a otorgar una cierta prioridad a los candidatos masculinos. Los resultados han sido satisfactorios, pero nada indica que este sistema de cuotas deba extenderse a otras ramas de estudio. La administración se ha declarado contraria a la idea de aplicar un sistema de cuotas fundado en el origen social. En principio se considera preferible corregir los desequilibrios, influyendo en las elecciones de los estudiantes, antes que dirigir la distribución de las matrículas mediante la aplicación de cuotas.

### III. CAMBIOS EN LAS CONDICIONES DE ADMISION

26. Esta sección está dedicada a los cambios que deberían resultar, por una parte, de la decisión parlamentaria que, como hemos visto, ha modificado las condiciones de admisión en la enseñanza postsecundaria, y por otra, a las proposiciones de la Comisión U68.

Tres problemas unidos serán examinados por separado:

- i) el principio del *numerus clausus* y la capacidad de recepción;
- ii) las condiciones de admisión;
- iii) la selección.

#### A. Delimitación y estructura de la enseñanza postsecundaria

27. Conviene, antes de hablar del acceso a la enseñanza postsecundaria, definir claramente los límites y estructuras de este sector. Para formular las proposiciones relativas al número de candidatos a admitir, la Comisión U68 ha partido de la idea de que había que recortar de manera homogénea la totalidad del sector. Igualmente bajo este principio las sugerencias relativas a la organización administrativa de la enseñanza. Las directrices dadas a la Comisión estipulaban, en efecto, que sus trabajos de planificación debían desbordar el marco de los estudios tradicionalmente entendidos como enseñanza superior universitaria. La Comisión examinó varias maneras de delimitar el campo de la enseñanza postsecundaria. Un hecho esencial a tomar en consideración a este respecto es que dentro de algunos años, prácticamente todos los niños harán estudios secundarios. Se prevé que los efectivos de la nueva escuela secundaria «integrada» (segundo ciclo) representarán dentro de poco del 90 a 95 por 100 de la población de la edad correspondiente a este nivel. Una de las consecuencias previsibles de esta evolución es que los candidatos en la mayoría de las enseñanzas diferentes de la secundaria, tendrán por lo menos dieciocho años, incluso si las condiciones de admisión no especifican la edad límite. Parece, por tanto, razonable tomar simplemente la edad de los estudiantes como primer criterio para la clasificación de los diferentes tipos de estudios en la enseñanza postsecundaria. Esto significa que en la práctica se pueden clasificar en este nivel casi todos los programas dirigidos a estudiantes comprendidos entre dieciocho y diecinueve años. En las proposiciones de la Comisión U68, esta clasificación está hecha programa por programa.

28. Mientras que la enseñanza universitaria tradicional está dividida en facultades y secciones más o menos conformes con las definiciones admitidas en el plano internacional, la organización de la enseñanza superior no universitaria no reposa sobre ningún principio uniforme. Ahora bien, hay que crear este marco común si se quiere planificar de manera ordenada la totalidad de la enseñanza postsecundaria. Dadas todas las formas de instrucción postsecundaria dirigidas a preparar a los estudiantes a actividades profesionales, la Comisión U68 ha llegado a la conclusión de que toda la proposición relativa al número de candidatos a admitir en la estructura de los estudios y en la organización futura en este nivel de enseñanza, deberá apoyarse sobre una clasificación de los programas según su orientación profesional. Después de haber considerado varias posibilidades de clasificación, la Comisión U68 ha juzgado conveniente dividir la formación postsecundaria en cinco sectores correspondientes a cinco esferas de actividades profesionales:

- I) Tecnología.
- II) Gestión y administración.
- III) Servicios sociales y profesiones médicas y paramédicas.
- IV) Enseñanza.
- V) Profesiones en el campo cultural.

29. La Comisión U68 se sirve también de la diversificación de la enseñanza postsecundaria en muchas disciplinas fundamentales. Esta diversificación será útil para planificar el empleo de ciertas fuentes esenciales y para coordinar la investigación y la enseñanza. Ello está también en la línea de la actual división en secciones de las facultades de letras y ciencias. La Comisión estimó que la diversificación más práctica era aquella que comprendía siete asignaturas fundamentales.

- I) Ciencias físicas.
- II) Ciencias biológicas.
- III) Ciencias del comportamiento.
- IV) Ciencias sociales.
- V) Ciencias matemáticas.
- VI) Estudio de idiomas.
- VII) Arte, filosofía y letras.

Así, pues, las proposiciones de la Comisión U68 reposan sobre dos sistemas de clasificación de los estudios postsecundarios: el primero, referido a campos de actividades profesionales, es fundamentalmente práctico; el segundo, que define ramas de enseñanza básica, tiene una función complementaria.

30. El cuadro siguiente (cuadro 3) presenta ejemplos concretos de clasificación de los diferentes tipos de estudios, según los dos sistemas.

**EJEMPLOS DE CLASIFICACION DE LOS DIFERENTES TIPOS DE ESTUDIOS CONFORME A LA DISPOSICION ESTABLECIDA POR LA COMISION U68**

Ramas de estudio Campo de actividad profesional	Ciencias Físicas	Ciencias Biológicas	Ciencias del comportamiento	Ciencias Sociales	Ciencias Matemáticas	Estudio de Idiomas	Letras
Tecnología .....	1						
Administración .....				2			
Servicios Sociales, Medicina ...		3	4				
Enseñanza .....						5	
Artes y Letras .....							6

- Ejemplos:
1. Formación de ingenieros técnicos
  2. Formación de procuradores.
  3. Formación de médicos.

4. Formación de asistentes sociales.
5. Formación de profesores de idiomas.
6. Formación de sacerdotes.

## **B. Extensión del *numerus clausus* a la totalidad de la enseñanza postsecundaria**

31. La tasa de crecimiento de los recursos dedicados al sector de la enseñanza es, desde hace veinte años, más alta que la de los recursos globales. Este fenómeno se ha acentuado particularmente de 1965 a 1970, período durante el cual los gastos públicos de enseñanza han aumentado en un 6,3 por 100 al año, mientras que el PNB crecía a una media del 3,9 por 100. Según la Comisión U68, este rápido desarrollo del presupuesto de enseñanza no podrá probablemente proseguir a lo largo de los años setenta. Todo ello concuerda con las previsiones realizadas en un estudio económico a largo plazo, realizado en 1970, donde se anunciaba un crecimiento regular pero moderado del PNB, hasta 1980 y una caída relativa de los gastos públicos de enseñanza en provecho de otros sectores de la economía. Es, pues, la limitación relativa (y no absoluta) de los recursos, lo que justifica principalmente la restricción de las admisiones en la enseñanza postsecundaria.

32. Considerando estas previsiones de crecimiento moderado, el orden de prioridades en el seno del sistema de enseñanza toma una particular importancia. Las enseñanzas primarias y secundarias han alcanzado prácticamente su total desarrollo. Por consiguiente, la demanda de recursos se producirá sobre todo, en los próximos años, en las enseñanzas preescolar y postsecundaria y en la formación de los adultos.

En efecto, estos dos últimos tipos de enseñanza se dirigen a adultos, y la tendencia, por otra parte fomentada hacia la educación recurrente, llevará a una reducción de las diferencias que les separan, acentuando la necesidad de considerarlos en un cuadro único. Lo que les distingue ante todo actualmente es su nivel. Mientras que los estudiantes de la enseñanza postsecundaria han terminado estudios secundarios, los candidatos a clases para adultos en general no han hecho más que seis o siete años de estudios primarios. Para eliminar esta diferencia, a fin de llevar a cabo una distribución más igualitaria de la enseñanza y una mejor utilización de los recursos humanos globales, habrá que aumentar la parte de recursos consagrada a la educación de adultos, en particular la de aquellos que poseen una formación de base más incompleta.

33. Se ha hablado, en la introducción al presente documento, del cambio de opinión relativo a la aplicación del *numerus clausus* en la enseñanza superior, cambio que se debe a importantes aumentos del número de estudiantes, a la situación del mercado de trabajo para los titulados y a las presiones ejercidas en favor de la afectación de recursos más cuantiosos a la enseñanza de adultos. El flujo de candidatos a la enseñanza universitaria ha disminuido últimamente, pero factores importantes, particularmente las nuevas condiciones de admisión, llevarán probablemente a un recrudecimiento de la demanda de enseñanza superior. El peligro de variaciones importantes en el número total de nuevas matrículas es un problema especialmente grave. Estas variaciones no sólo serían nefastas para los estudiantes y el mercado de trabajo, sino que constituirían un obstáculo a la planificación racional de la enseñanza.

34. En un sistema de enseñanza, donde la admisión es limitada, es posible establecer una jerarquía de prioridades entre las diferentes ramas de estudios.

Se puede también diversificar y modernizar la enseñanza. Por este motivo, la Comisión U68 propone que a partir de 1975 se limite el número de plazas

disponibles en la totalidad de la enseñanza postsecundaria, incluyendo los programas cortos.

35. Se podría temer que la limitación de admisiones en la enseñanza postsecundaria provoque disparidades aún mayores entre las clases sociales, resultando contrario al objetivo general buscado—el ensanchamiento del reclutamiento de los candidatos a la enseñanza superior—que contrariamente se vería favorecido por un sistema de admisión abierto. No obstante, la Comisión U68 ha estimado que factores diferentes al de la limitación de admisiones podrían probablemente modificar todavía más profundamente el reparto social de los candidatos a la enseñanza superior. Por ejemplo:

- I. La afectación de mayores recursos al incremento del nivel general de educación de los adultos.
- II. La diversificación de la enseñanza postsecundaria, mediante la creación de nuevos ciclos de estudios, unidos a los programas secundarios de formación profesional, por ejemplo.
- III. El ensanchamiento de las condiciones de admisión en la enseñanza postsecundaria.

- Una descentralización más acusada de la enseñanza.
- La mejora de los servicios de orientación a los estudiantes.
- La mejora del sistema de ayuda social a los estudiantes.

36. Tales medidas pueden muy bien considerarse en el cuadro de un sistema fundado sobre el principio de admisión ilimitada de candidatos, pero en su conjunto, gravaría demasiado pesadamente los recursos disponibles para ser aplicables si el régimen actual fuera mantenido. Las condiciones requeridas para resolver el problema del reparto social de los estudiantes tendrían más posibilidades de ser alcanzadas en un sistema de enseñanza postsecundaria, donde el número de admisión fuera más limitado que en un sistema abierto.

37. Para fijar el *numerus clausus* aplicable en la enseñanza superior, se parte muchas veces de hipótesis relativas a «la demanda social de enseñanza» o a «la demanda del mercado de trabajo». Los problemas generales que establece la previsión de la demanda futura de enseñanza, tanto individual como social, no serán examinadas aquí; no son únicos de Suecia. El contexto institucional (estructura del sistema de enseñanza, situación del mercado de trabajo, etc.) y la demanda de enseñanza son interdependientes; esta última puede evaluarse de diversas maneras. Cuando se determina la capacidad del sistema educativo en función de los estudios de planificación, se toma una decisión política en la cual se debe sopesar las diferentes necesidades latentes y las posibilidades de satisfacer estas necesidades.

38. Las proposiciones formuladas por la Comisión en materia de planificación cuantitativa presentan este carácter. Las relativas a la capacidad de recepción tienen en cuenta un objetivo político, a saber: dar prioridad a ciertos sectores profesionales o a un reparto de la instrucción entre la población. Las proposiciones de la Comisión tienen también en cuenta la evolución prevista de la oferta y de la demanda de enseñanza, así como la necesidad de mantener un equilibrio en el seno del mismo sistema de enseñanza al igual que entre el sistema de enseñanza y el mercado de trabajo.

39. Así, pues, se puede decir que las proposiciones de la Comisión U68 sobre la capacidad de recepción de la enseñanza son una transición, teniendo en

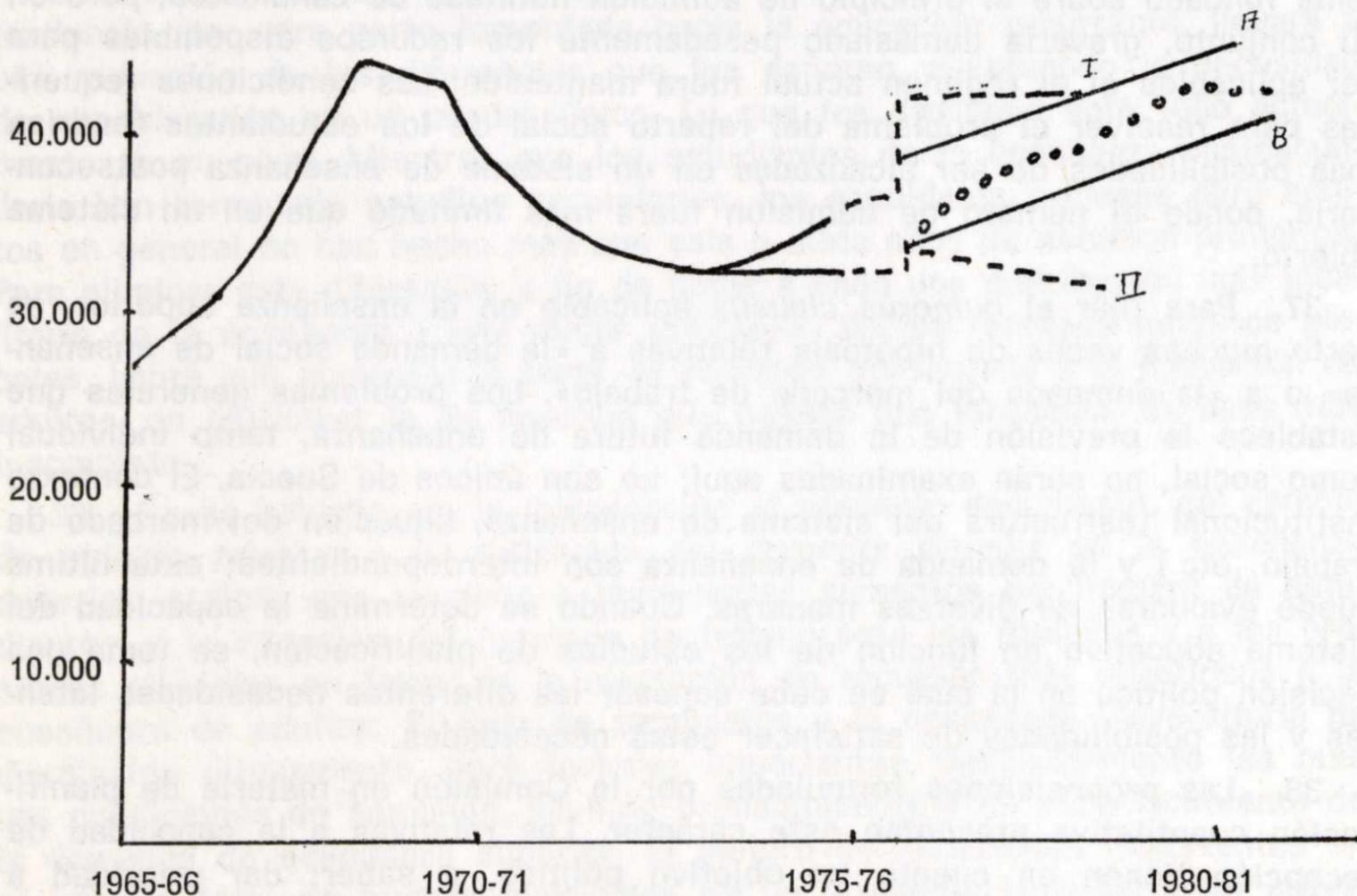
cuenta las previsiones con arreglo al método de la «demanda social de enseñanza» y el de las necesidades de mano de obra a diferentes niveles. Las elecciones de los estudiantes y las necesidades del mercado de trabajo deben entonces ajustarse dentro de los límites generales de los recursos disponibles, y es este ajuste el que regula el desarrollo relativo de los diferentes tipos de enseñanza.

40. En la planificación establecida para la década 1970-1980, la Comisión U68 propone mantener la cifra anual de los efectivos de la enseñanza postsecundaria dentro de unos límites máximos y mínimos.

El número de candidatos a admitir en las diferentes especialidades (o para más comodidad, grupos de especialidades) sería determinado cada año en función de esos límites. El límite máximo ha sido fijado, teniendo en cuenta la demanda prevista de enseñanza postsecundaria al más alto nivel que permitan los recursos disponibles. El límite mínimo se determina teniendo en cuenta las necesidades del mercado de trabajo, calculadas según la demanda mínima de cuadros titulados. La Comisión U68 (propuso alcanzar en 1976-1977 un máximo de 42.000 y un mínimo de 37.000 y prever luego un aumento regular de estas cifras a razón de un 2 por 100 por año (véase el gráfico 4).

GRAFICO 4

**NUEVAS ENTRADAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (1965-1983) (SEGUN LAS PROPUESTAS DE LA COMISION U68 Y OTRAS ESTIMACIONES)**



- o o o o o Evolución previsible del número de nuevas entradas según U68.  
Previsiones de nuevas entradas en la enseñanza postsecundaria según la planificación preconizada por U68.
- A: Máximo.
- B: Mínimo.
- Evolución prevista del número de nuevas entradas en el supuesto de que se mantuvieran las actuales estructuras de enseñanza.
- - - - I. Estimación I.
- - - - II. Estimación II.

Para determinar los límites, la Comisión se ha fundado en las previsiones relativas a la demanda de enseñanza postsecundaria y al número de titulados de esta enseñanza y sobre una estimación de la evolución de los gastos de enseñanza en diversas hipótesis. Según la proposición de la Comisión U68, estos límites serían aplicados a lo largo del período 1975-1983. Cualquiera que fuera el límite considerado, ello supondría una expansión relativamente moderada de la enseñanza postsecundaria durante la próxima década. Si la demanda espontánea fuera mínima, habría que tomar medidas para estimular su crecimiento, pero, si se situara por encima del máximo, la aplicación del *numerus clausus* podría impedir un flujo excesivo de estudiantes en la enseñanza postsecundaria.

41. Dado el carácter limitado de los recursos, el número de personas que podrán beneficiarse de la enseñanza secundaria dependerá particularmente de la duración de los estudios a este nivel. En el esfuerzo general desplegado para que los recursos consagrados a la enseñanza aprovechen más o menos equitativamente a la totalidad de la población, se debe prever, en particular, una expansión de las enseñanzas cortas (muchas veces de uno a dos años de estudio). Esta expansión de las enseñanzas cortas figura precisamente en lugar destacado entre las proposiciones de la Comisión U68.

42. Los límites antes mencionados se aplicarían sólo a los candidatos a estudios relativamente altos y de una duración determinada. La Comisión U68 propone además fijar en 20.000 la cifra anual de matrículas en cursos especiales, dispensados en diversos centros de enseñanza universitaria, en particular en el cuadro de la enseñanza superior extramuros. En efecto, los beneficiarios de esta enseñanza postsecundaria corta no siguen muchas veces más que uno o dos ciclos de clase para completar estudios anteriores o mejorar sus competencias profesionales. Este sector debería conocer una expansión más rápida que los demás sectores postsecundarios, considerando el crecimiento constante de la demanda de enseñanza de adultos y de la orientación hacia un sistema de educación recurrente. Según el plan establecido por la Comisión U68, debería comprender alrededor de 35.000 estudiantes a tiempo completo a principio de los años ochenta.

### **C. Capacidad de recepción de los diversos sectores**

43. El Instituto de previsiones de la Oficina Central de Estadísticas ha sido encargado por la Comisión U68 de evaluar el número de estudiantes que saldrá de la totalidad del sistema de enseñanza durante los años setenta y la demanda de titulados durante el mismo período (con el fin de establecer comparaciones se han realizado evaluaciones para el período 1965-1970). Para calcular el número de salidas del sistema de enseñanza, el instituto ha supuesto que las estructuras actuales (facultades sin *numerus clausus*, etc.) serán mantenidas. Los efectos posibles de la nueva reglamentación de las admisiones en la enseñanza superior han sido no obstante tomadas en consideración. Para estimar la demanda del mercado del trabajo, el Instituto se ha fundado en la evolución prevista de la población activa global como quedó establecida en el estudio económico a largo plazo de 1970. El propósito de estas estimaciones no era proporcionar una evaluación de las incidencias de las propuestas de la Comisión U68. Esta por el contrario las ha utilizado para formular sus propuestas respecto al número global de nuevos estudiantes a admitir en la enseñanza postsecundaria. Una breve descripción de los méto-

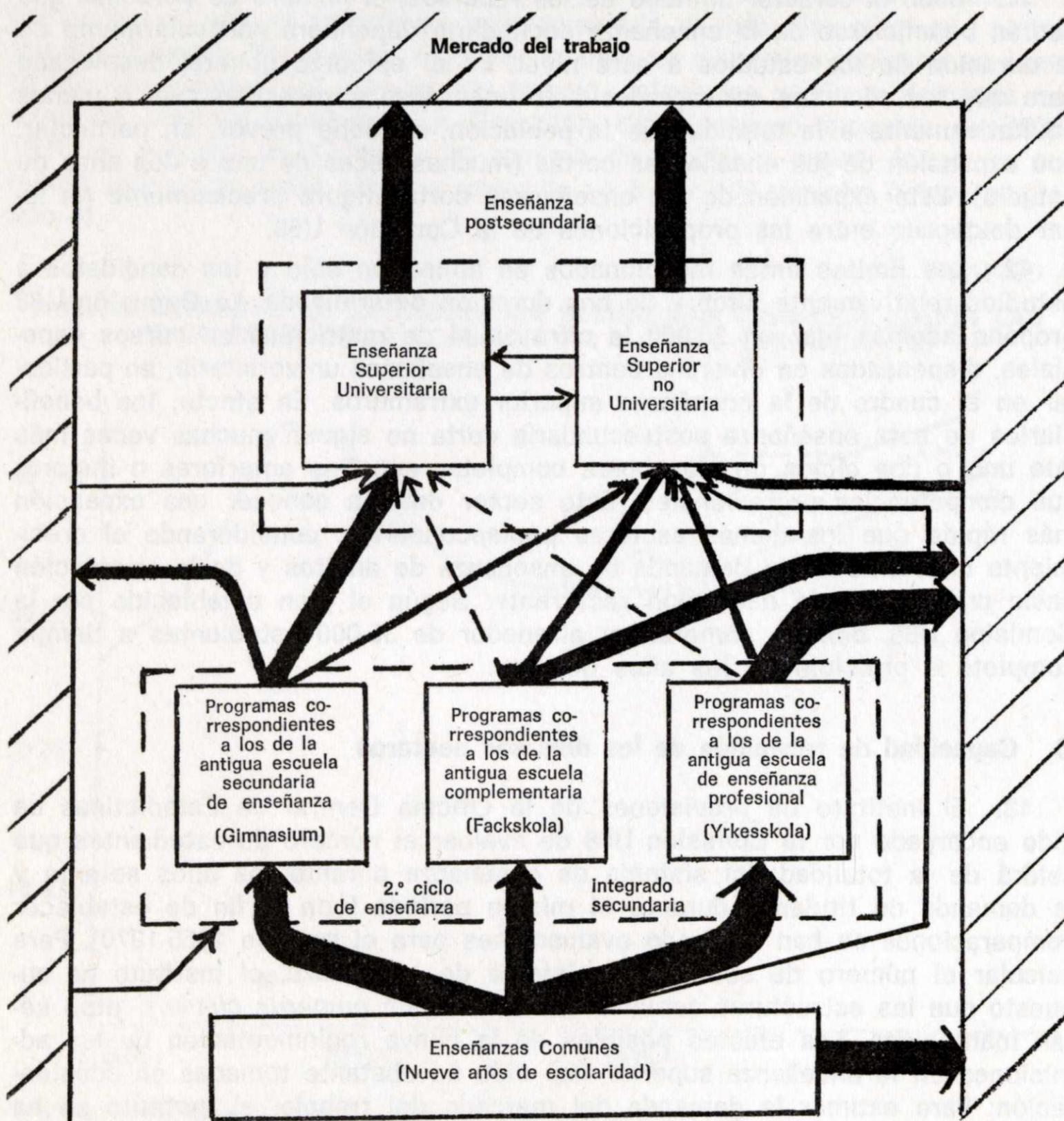
dos de cálculo utilizados y de los resultados obtenidos puede presentar aquí un cierto interés.

44. El modelo empleado para calcular el número de estudiantes, salidos del sistema de enseñanza para entrar en el mercado del trabajo, está representado en el gráfico 5. La primera variable a tomar en cuenta era el número de estudiantes de dieciséis años de edad salidos de la «escuela global», después de nueve años de escolaridad.

GRAFICO 5

**MODELO UTILIZADO PARA CALCULAR EL NUMERO DE ESTUDIANTES SALIDOS DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA PARA ENTRAR EN EL MERCADO DEL TRABAJO**

(En la organización actual)



Este número podía ser estimado de manera bastante precisa a partir de las previsiones demográficas. Se han tenido en cuenta diversas estimaciones relativas a las transferencias entre los diferentes tipos de escuelas y entre el sistema de enseñanza y el mercado del trabajo, de acuerdo con las decisiones tomadas últimamente por el gobierno en orden a modificar las condi-

ciones de admisión en la enseñanza postsecundaria. Como es inevitable, los márgenes de incertidumbre de todas estas estimaciones son muy grandes. El efecto combinado de variaciones incluso débiles de las cifras avanzadas, con los resultados de los cálculos pueden tener considerable importancia. El Instituto ha hecho dos series de cálculos a partir de hipótesis diferentes. Estas dos estimaciones (I y II) están resumidas en el cuadro de la distribución de las salidas del sistema de enseñanza que se recoge más adelante (cuadro 4).

CUADRO 4

**NUMERO DE ESTUDIANTES SALIDOS DEL SISTEMA EDUCATIVO PARA INTEGRARSE EN EL MERCADO DE TRABAJO**

Período de cinco años		1965/70	1970/75	1975/80
Nivel de estudios				
<i>Estudios postsecundarios</i> ..... (Terminación de un ciclo completo).	I	75.600	128.700	133.100
	II		125.500	127.800
Formación de ingenieros .....	I	11.100	15.400	19.700
	II		15.400	19.700
Profesiones administrativas .....	I	12.700	30.600	30.600
	II		29.600	28.800
Servicios sociales y profesiones médicas y paramédicas .....	I	15.900	24.300	27.800
	II		24.300	27.800
Formación de profesores de enseñanza.	I	27.000	35.800	36.600
	II		35.800	36.600
Artes .....	I	3.700	5.300	6.100
	II		5.300	6.100
Estudios sin enseñanzas profesionales.	I	5.200	17.300	12.300
	II		15.100	8.800
<i>Estudios postsecundarios</i> ..... (Inacabados).	I	16.400	24.600	30.200
	II		26.800	17.600
<i>Estudios secundarios</i> ..... (Segundo ciclo).	I	217.700	272.500	250.000
	II		277.100	278.700
Formación de técnicos .....	I	106.000	118.500	122.200
	II		119.500	136.100
Profesiones administrativas .....	I	52.000	60.200	57.200
	II		61.500	64.400
Servicios sociales y profesiones médicas y paramédicas .....	I	36.000	43.500	37.600
	II		43.600	39.000
Estudios sin enseñanzas profesionales.	I	23.700	50.300	33.000
	II		52.500	38.200
<i>Enseñanza del primer ciclo</i> ..... (Nueve años de escolaridad).	I	157.400	124.300	119.000
	II		126.400	121.400
<i>Total</i> .....	I	467.100	550.100	532.300
	II		555.800	545.600

45. Según los resultados de los cálculos (todos los niveles de enseñanza), la cifra total de entradas en el mercado del trabajo será entre 1970 y 1975 de unas 550.000, es decir, un aumento de cerca del 20 por 100 en relación con los cinco últimos años. De 1975 a 1980 deberá permanecer más o menos igual a la cifra de los cinco últimos años. La tasa de crecimiento del número de salidas de las enseñanzas secundarias y postsecundarias deberá ser superior a la media, pero se prevé una disminución del de las salidas de la escuela global. Se ha calculado el número de salidas por sectores de estudios definidos según la clasificación descrita anteriormente. Para establecer las previsiones se ha postulado que la cifra de las nuevas entradas prácticamente no variará en las facultades con *numerus clausus*, y en consecuencia, las enseñanzas no profesionales, donde la admisión no es limitada, conocerán una expansión relativamente importante.

46. Los cálculos relativos a la demanda del mercado del trabajo se fundan en toda una serie de hipótesis y de estimaciones. Las previsiones relativas a la población activa global, que figuraban en el estudio económico a largo plazo de 1970, han sido clasificadas por sectores económicos y campos de actividad profesional. La demanda suplementaria en cada actividad profesional ha sido evaluada a partir de hipótesis sobre la movilidad interprofesional y otros factores. Una parte de estos efectivos suplementarios son reclutados al salir del sistema de enseñanza. Una vez estimada esta proporción, ha sido necesario determinar la naturaleza de la formación exigida a los candidatos a estos nuevos empleos ofrecidos en el mercado del trabajo. Para conseguirlo se ha partido de una estimación de los antecedentes escolares de los nuevos candidatos a cada profesión. Los cálculos reposan, en parte, sobre hipótesis y los resultados son inevitablemente inciertos. También se han realizado análisis de sensibilidad mostrando la amplitud de las variaciones de los resultados obtenidos al modificar las hipótesis de base.

47. Los resultados de los cálculos relativos a las necesidades del mercado de trabajo aparecen en el cuadro siguiente:

48. Se deduce de los cálculos que deberá producirse un crecimiento marginal de la demanda global de mano de obra durante la próxima década. La demanda de mano de obra con estudios postsecundarios y secundarios deberá aumentar de manera relativamente equilibrada y regular, mientras que la demanda de mano de obra a nivel de enseñanza del primer ciclo deberá disminuir radicalmente durante el mismo período.

49. La diferencia entre los resultados globales obtenidos con los dos métodos de cálculo es de alrededor de unos 40.000. Se debe esta diferencia a una coordinación imperfecta de los procedimientos técnicos de estimaciones utilizados según estos métodos. No obstante, la variación es despreciable si se considera el sector postsecundario. Los cálculos han sido evidentemente mucho más detallados de los que aparecen en los extractos presentados aquí.

50. La comparación del desarrollo de los grandes sectores de la enseñanza postsecundaria hace resaltar una tendencia muy diferente en las enseñanzas con una verdadera orientación profesional. Existe en este tipo de enseñanza una correspondencia bastante estrecha entre el número de los que salen del sistema y la demanda del mercado del trabajo. El excedente constatado se compone de titulados en ciencias sociales, cuya vocación profesional es menos evidente. El desarrollo excesivo de esta rama irá disminuyendo aparentemente durante la segunda mitad de la década 1970-1980, mientras que el

## DEMANDA DE MANO DE OBRA SUPLEMENTARIA POR NIVELES DE ESTUDIOS

Nivel de estudios	Período de cinco años		
	1965/70	1970/75	1975/80
<i>Estudios postsecundarios</i>			
(Terminación de un ciclo completo) .....	90.000	112.000	129.000
Formación de ingenieros .....	12.000	15.000	16.000
Profesiones administrativas .....	19.000	25.000	32.000
Servicios sociales y profesiones médicas y paramédicas .....	20.000	25.000	29.000
Formación de profesores de enseñanza ...	28.000	34.000	36.000
Artes .....	4.000	5.000	5.000
Estudios sin enseñanzas profesionales .....	4.000	5.000	6.000
<i>Estudios postsecundarios</i>			
(Inacabados) .....	4.000	4.000	4.000
<i>Estudios secundarios</i>			
(Segundo ciclo) .....	277.000	302.000	322.000
Profesiones técnicas .....	127.000	141.000	150.000
Profesiones administrativas .....	84.000	86.000	85.000
Servicios sociales y profesiones médicas y paramédicas .....	37.000	45.000	55.000
Estudios sin enseñanzas profesionales .....	29.000	31.000	31.000
<i>Enseñanza del primer ciclo</i>			
(Nueve años de escolaridad) .....	108.000	78.000	51.000
<i>Total</i> .....	480.000	480.000	505.000

fenómeno inverso se producirá en las disciplinas técnicas. El número de titulados de las enseñanzas no profesionales supera para todo el período considerado la demanda estimada, la variación debe acusarse poco a poco.

51. Como se ha anotado, las proposiciones de la Comisión U68 prevén un límite inferior y superior al número de las matrículas en la enseñanza postsecundaria a partir de la mitad de los años setenta. Si se comparan estos límites con las previsiones establecidas por la Oficina Central de Estadísticas sobre la base de la organización actual (según la cual la admisión es libre en ciertas facultades), se da uno cuenta de que el número máximo de los titulados previstos por la Oficina Central es muy superior al máximo admitido por la Comisión U68. Por otra parte, el mínimo previsto por la Comisión es

sensiblemente superior a la cifra real de las nuevas matrículas en la enseñanza postsecundaria en 1970-71. Es entonces difícil prever la proporción de candidatos que serán rechazados al acceder a los estudios postsecundarios a pesar de las proposiciones de la Comisión U68. Estas proposiciones afectarán más a la distribución de los recursos de enseñanza y al número de estudiantes admitidos en las diferentes ramas de estudios que el número total de estudiantes que entran en la enseñanza postsecundaria.

Dado que serán aplicadas a partir de 1976-77, flexionarán sólo progresivamente el total de los efectivos de la enseñanza postsecundaria. Se puede prever que se producirá una ligera disminución del flujo de estudiantes hacia la mitad de los años setenta. Como la Comisión U68 propone multiplicar los sistemas de enseñanza corta, el crecimiento del efectivo total será relativamente limitado. La Comisión ha estimado que al principio de los años ochenta el efectivo total de la enseñanza postsecundaria deberá ser (excluidos los estudiantes de los programas especiales) de un mínimo de 135.000 y de un máximo de 150.000.

52. El cuadro siguiente (cuadro 6) presenta un resumen de las propuestas de la Comisión U68 sobre la capacidad de recepción de las diferentes enseñanzas.

El número real de nuevas matrículas en la enseñanza postsecundaria en 1971-72 se indica a fin de establecer comparaciones.

CUADRO 6

**PROPUESTAS DE LA COMISION U68 RELATIVAS A LA CAPACIDAD DE RECEPCION DE LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA Y NUMERO REAL DE NUEVAS MATRICULAS EN 1971-72 POR SECTORES PROFESIONALES**

Sector Profesional	Capacidad de recepción	Número real de nuevas matrículas en 1971/72	Mitad de la década 1970/80		Principios de los años 80	
			Máx.	Mín.	Máx.	Mín.
Formación de ingenieros .....		5.300	7.300	6.700	10.000	9.000
Profesiones administrativas ...		6.500	8.800	7.700	10.000	9.000
Servicios sociales y profesiones médicas y paramédicas.		7.500	8.800	8.400	10.500	9.500
Formación de profesores de enseñanza .....		8.400	9.900	9.400	10.000	9.000
Artes .....		1.000	2.000	1.900	3.000	2.500
Estudios centrados en necesidades individuales o necesidades regionales .....		—	5.000	3.500	4.500	3.500
Formación sin enseñanzas profesionales .....		7.000	—	—	—	—
<i>Total</i> .....		37.000	42.000	37.000	48.000	42.000

Estimaciones que representan sobre todo inscripciones en facultades sin *numerus clausus*.

53. Además de estas limitaciones, la Comisión U68 propone disminuir la capacidad de recepción de los cursos especiales de duración más corta a 20.000, desde ahora hasta mediados de la década de los setenta, y a 35.000 en 1983-84 (véase el párrafo 42).

54. Puede ser interesante señalar que, según las proposiciones de la Comisión, la importancia comparada de los diferentes sectores profesionales

sería al principio de los años ochenta muy diferente de lo que es actualmente. La capacidad de recepción de las diversas ramas de la enseñanza no será dada en detalle en este documento, pues tendría poco interés para el lector no conocedor del sistema de enseñanza sueco.

#### D. El problema de las condiciones de admisión

55. En mayo de 1972, el parlamento sueco adoptó un proyecto de ley que modifica las *condiciones de admisión* en la enseñanza postsecundaria. Ciertas cuestiones han sido dejadas en suspenso, pues se esperaban las proposiciones de la Comisión U68. La decisión tomada por el parlamento concierne, en efecto, a los principios sobre los cuales se fundara la reglamentación general de admisiones que entrará en vigor hacia 1975 y la reglamentación específica de admisiones y a la selección que será aplicada en diversas ramas de estudios (las condiciones generales de admisión serán las que todos los candidatos a estudios postsecundarios deberán cumplir, por ejemplo, haber terminado estudios secundarios del segundo ciclo en ciertas secciones. Las condiciones específicas de admisión, que se añadirán a las precentes, tratarán de los conocimientos de base particulares exigidos a los candidatos que quieran matricularse en tal o cual rama de estudios, por ejemplo, para los candidatos a estudios de tecnología, haber seguido ciertos programas secundarios de matemáticas, física y química). Una comisión gubernamental acaba de ser creada para establecer con detalle estas condiciones específicas.

56. Hoy, la *condición general* de admisión en la enseñanza superior universitaria es la terminación de uno de los programas de estudios secundarios del segundo ciclo de tres o cuatro años. La admisión de ciertos candidatos con títulos especiales está también prevista. Además, los candidatos mayores de veinticinco años de edad que han trabajado por lo menos durante cinco años pueden matricularse en un cierto número de programas de estudios superiores. Esta reglamentación general de las admisiones está combinada con estipulaciones relativas a *conocimientos de base* específicos que los candidatos deben haber adquirido para ser admitidos en ciertas ramas de estudios. Trata en general de normas que fijan los resultados mínimos que los candidatos deben haber obtenido en varias materias del nivel secundario. En la enseñanza superior de tipo no universitario, las condiciones de admisión son variables; en ciertos casos, es suficiente haber seguido durante dos años estudios secundarios del segundo ciclo; en otros, hay que justificar una experiencia laboral.

57. La decisión del parlamento implica que en el futuro, para satisfacer las condiciones generales de admisión en la enseñanza postsecundaria, habrá que haber terminado los estudios secundarios, o justificar ciertos títulos particulares. Así, la terminación de un ciclo de dos años en la nueva escuela secundaria «integrada» y el conocimiento de los idiomas sueco e inglés serán necesario para satisfacer las condiciones mínimas de admisión.

58. La decisión del parlamento no fija más que las grandes líneas de conocimientos de base exigidos de acuerdo con la reglamentación específica de las admisiones. En general, la regla debería ser, no pedir más que el mínimo necesario, mínimo que en principio debe corresponder a los conocimientos adquiridos en tres o cuatro años de estudios en la nueva escuela secundaria «integrada». Estas condiciones de admisión deberían ser formuladas de la ma-

nera más uniforme posible y, preferentemente estar comprendidas en los programas de varias secciones de la enseñanza secundaria. Los estudiantes tendrían de esta forma una mayor libertad de elección. A cada vía postsecundaria debería corresponder por lo menos un programa de enseñanza secundaria que bastaría haber seguido para cumplir, sin estudios complementarios, las condiciones específicas de admisión. No será necesario presentar un *título mínimo* en alguna materia de enseñanza secundaria (el inglés, por ejemplo) para ser admitido en un programa de estudios universitarios determinado (en inglés, por ejemplo). En cambio, los estudiantes serán informados por consejeros mediante consejos oficiales de los conocimientos previos necesarios para cada materia.

59. La Comisión U68 propone orientar la enseñanza hacia la educación recurrente. El objetivo perseguido debe ser resolver los diferentes problemas que se presentan de manera que esta actitud sea promovida. Así, cuando la comisión ha tenido que decidir si era o no necesario hacer de la experiencia profesional la condición necesaria para la admisión en la enseñanza postsecundaria, ha resuelto *no proponerlo* por regla general. En cambio, ha sugerido reglamentar la selección de manera que se estudien las experiencias precoces en actividades profesionales. Para ciertas ramas de estudios se puede, no obstante, juzgar necesario mantener o incluir la experiencia profesional entre las condiciones de admisión en la enseñanza postsecundaria.

#### E. El problema de la selección

60. El acuerdo adoptado por el parlamento sobre las condiciones de admisión en la enseñanza postsecundaria contiene algunas directrices sobre la selección de los estudiantes. Actualmente se elabora un nuevo sistema de selección, pero al suponer esto que se tome en cuenta la estructura y la capacidad de recepción futura de la enseñanza postsecundaria, la reglamentación de esta cuestión depende de los trabajos de la Comisión U68.

61. Los principios fijados por el acuerdo del parlamento pueden resumirse como sigue:

La selección de los estudiantes puede hacerse, en principio, en función de sus aptitudes para los estudios o de las profesionales. Ciertas investigaciones han mostrado que es difícil, a veces imposible, medir de manera satisfactoria las aptitudes individuales para una futura profesión por medio de test. La aptitud para el estudio debe entonces ser el primer criterio de selección de los candidatos a la enseñanza postsecundaria. En consecuencia los resultados escolares constituyen el mejor indicador conocido de esta aptitud (aunque el examen continuado de los resultados de tests especiales de aptitud y de notas escolares haya a veces permitido hacerse una idea más precisa del valor de los estudiantes).

Las futuras reglas de selección deben ser aplicables de la misma manera en toda enseñanza postsecundaria y concebidas de manera favorable para el reclutamiento de candidatos de diferentes orígenes. En el momento de elaborar un sistema de selección hay que pensar en los efectos posibles sobre problemas tales como la distribución social de los candidatos elegidos, la libertad de los estudiantes de elegir sus estudios y la equidad de las reglas aplicadas. El parlamento ha subrayado que en ciertas ramas de estudios con *numerus clausus*, como por ejemplo medicina donde existe una elevada demanda y

donde la selección se funda enteramente en los resultados de los estudios secundarios, convenía que la selección definitiva de los estudiantes no dependiera de criterios poco importantes en comparación con los estudios examinados.

Para atraer a la enseñanza superior estudiantes de orígenes variados haría falta incluir la experiencia profesional entre los criterios de evaluación de los candidatos e instaurar una especie de sistema de cuotas para todas las categorías examinadas anteriormente. Igualmente sería necesario prever un test global de aptitudes para los estudios que no jugara un papel decisivo en el proceso de selección pero que diera una oportunidad suplementaria a los candidatos con estudios secundarios no enteramente satisfactorios.

Este test debería, no obstante, ser utilizado como instrumento de selección para los candidatos que no presentaran títulos escolares oficialmente reconocidos. Se debería también estudiar la posibilidad de hacer de este test el criterio principal para un sistema de cuotas (fijadas teniendo en cuenta la proporción de estudiantes que hayan obtenido puntuación satisfactoria en el test).

62. El problema de la selección se presentará de diferente manera si el principio del *numerus clausus* se extiende a la totalidad de la enseñanza postsecundaria como se recomienda en las propuestas de la Comisión U68. Por motivos evidentes, este problema no ha sido enteramente estudiado en el proyecto de ley gubernamental anteriormente mencionada. Actualmente cualquier persona con un nivel determinado de escolaridad puede proseguir estudios universitarios, cualquiera que fueran sus facultades escolares. Esta libertad de acceso a la enseñanza superior ha contribuido a mejorar en Suecia la representatividad de las diferentes clases sociales en la enseñanza superior.

No obstante, en un sistema donde el número total de nuevas matrículas fuera limitado, las normas actuales de selección (sólo aceptan el criterio de las calificaciones escolares de los candidatos) serían incompatibles con los objetivos de una apertura social más amplia en la enseñanza postsecundaria y de reparto más equitativo de la educación.

63. En realidad, la Comisión U68 no fue encargada de estudiar el problema de la selección de los candidatos a los estudios superiores, pero dado que su proposición de limitar globalmente las admisiones cambia completamente la situación, ha estimado necesario examinar ciertos aspectos de este problema unidos a la proposición mencionada. Una nueva comisión, de la que se habló anteriormente, determinará detalladamente el problema de la selección teniendo en cuenta la política de admisión fijada por el gobierno.

64. Los estudiantes deberán en el futuro proceder de orígenes más diversos y presentar antecedentes escolares más variados. Es por ello que, en su informe, la Comisión U68 juzga necesario establecer una diversificación de los criterios de selección. En efecto, se constata en Suecia desde hace algunos años una tendencia a uniformar más y más las prácticas de evaluación y de selección. Los criterios de evaluación de los méritos de los candidatos son ahora los mismos en casi todas las ramas de estudio y se concede igual importancia a los resultados obtenidos en todas las materias de enseñanza secundaria.

65. El argumento invocado en favor de la uniformidad de los criterios de evaluación—que esta medida permitiría una especialización posterior en el nivel secundario—merece en cualquier caso alguna consideración. Según la Comisión U68, habría que encontrar, entre una uniformidad y una diversidad

excesivas, un término medio que permita resolver el problema ahora planteado y del cual ya hablamos; la clasificación de los candidatos en función de diferencias poco importantes.

66. La manera escogida de seleccionar influirá sobre la experiencia profesional que los estudiantes elegirán adquirir antes de entrar en la enseñanza postsecundaria. Se estima que la consideración de la *experiencia profesional* es un medio importante de favorecer la educación recurrente.

Uno de los objetivos de la política de enseñanza actual en Suecia es ensanchar la formación de los estudiantes añadiendo una mayor experiencia. La Comisión U68 considera, en consecuencia, que la experiencia profesional debe ser tomada en consideración cualquiera que sea su orientación. Ciertas restricciones deben no obstante imponerse en lo que concierne a la amplitud de esta experiencia.

67. El informe de la Comisión U68 no contiene ninguna sugerencia concreta acerca de los límites necesarios para esta materia. Se espera los resultados de los ensayos de ciertos centros de enseñanza postsecundaria donde los antecedentes profesionales son considerados en el proceso de selección.

68. La reglamentación relativa a la consideración de la experiencia profesional entre los criterios de admisión en los estudios postsecundarios debe ser concebida de manera que se favorezca la educación recurrente, al tiempo que se deja a los estudiantes la posibilidad de pasar directamente de la escuela secundaria a la enseñanza postsecundaria.

## NUEVAS ENTRADAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR UNIVERSITARIA EN SUECIA 1960-1975

FACULTADES/INSTITUTOS	60/61	65/66	68/69	69/70	70/71	71/72	72/73	73/74	74/75
Medicina .....	453	718	844	956	976	976	1.026	1.046	1.046
Tecnología .....	1.056	2.153	2.442	2.687	3.087	3.277	3.407	3.457	3.507
Administración .....	345	725	965	600	275	275	275	275	275
Odontología .....	240	260	380	380	380	380	440	500	500
Farmacia .....	260	320	400	400	400	400	400	440	440
Silvicultura .....	36	36	40	40	40	40	40	40	40
Agricultura .....	46	85	105	105	130	145	145	145	145
Veterinaria .....	30	40	50	50	50	50	50	50	50
Formación de profesores de Educación Física .....	70	150	225	225	225	225	250	250	250
Servicios sociales .....	265	630	1.020	1.140	1.590	1.860	1.950	2.280	2.580
Periodismo .....	—	150	240	240	240	240	240	240	240
Capacidad de recepción total de las enseñanzas con <i>numerus clausus</i> .....	2.801	5.267	6.611	6.923	7.393	7.868	8.223	8.748	9.073
Número total de nuevas matrículas: enseñanza con <i>numerus clausus</i> .....	1.963	3.724	4.348	4.564	4.987	5.500	6.200	6.500	6.800
Derecho .....	436	863	1.419	1.301	1.209	1.200	1.150	1.150	1.200
Letras y Teología .....	3.869	4.452	7.957	6.918	5.871	4.450	4.950	5.050	5.250
Ciencias sociales .....									
Ciencias .....									
Número total de nuevas matrículas: enseñanza sin <i>numerus clausus</i> .....	1.535	3.025	5.100	4.000	3.534	3.150	2.750	2.650	2.650
Número total de nuevas matrículas: enseñanza sin <i>numerus clausus</i> .....	5.840	13.497	25.233	22.532	21.378	17.300	17.450	17.600	18.250
<i>Total global</i> .....	7.803	17.221	29.581	27.096	26.365	22.800	23.650	24.100	25.050

## EFECTIVOS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR UNIVERSITARIA EN SUECIA 1960-1975

FACULTADES/INSTITUTOS	60/61	65/66	68/69	69/70	70/71	71/72	72/73	73/74	74/75
Medicina .....	3.316	4.940	6.429	6.752	7.570	7.350	7.400	7.400	7.300
Tecnología .....	5.099	8.851	11.427	12.251	14.099	15.490	16.470	16.590	17.750
Administración .....	1.380	2.907	4.026	3.772	3.504	1.680	1.600	1.600	1.600
Odontología .....	1.173	1.277	1.555	1.689	1.804	1.870	1.900	2.050	2.150
Farmacia .....	538	730	714	763	737	735	660	700	740
Silvicultura .....	145	173	212	258	271	245	250	250	250
Agricultura .....	293	489	612	698	749	830	850	900	950
Veterinaria .....	224	269	307	321	343	330	320	300	300
Formación de Profesores de Educación Física .....	139	298	450	455	457	455	475	500	500
Servicios Sociales .....	842	1.474	2.840	3.562	4.388	5.100	6.100	7.200	8.200
Periodismo .....	—	154	349	463	464	410	450	450	450
<b>Total: enseñanza con <i>numerus clausus</i>.</b>	<b>13.149</b>	<b>21.562</b>	<b>29.055</b>	<b>30.726</b>	<b>34.386</b>	<b>34.095</b>	<b>35.475</b>	<b>37.940</b>	<b>40.190</b>
Teología .....	800	1.061	1.351	1.431	1.373	1.020	1.000	1.000	1.000
Derecho .....	2.106	3.069	6.912	7.740	7.707	8.000	7.800	7.300	7.200
Letras .....	15.289	15.978	24.400	27.400	27.610	25.300	24.800	23.800	22.700
Ciencias Sociales .....		18.635	30.800	34.800	38.604	39.100	37.600	35.500	33.900
Ciencias .....	5.248	10.413	15.600	16.000	14.413	14.000	13.100	12.000	11.200
<b>Total: Facultades sin <i>numerus clausus</i>.</b>	<b>23.436</b>	<b>45.890</b>	<b>76.163</b>	<b>84.671</b>	<b>86.671</b>	<b>85.300</b>	<b>82.700</b>	<b>78.500</b>	<b>75.300</b>
<b>Total global .....</b>	<b>36.585</b>	<b>67.452</b>	<b>105.218</b>	<b>115.397</b>	<b>121.057</b>	<b>119.395</b>	<b>118.175</b>	<b>116.440</b>	<b>115.490</b>

## LA UNION SOVIETICA: EXAMENES Y CONCURSOS, ORIENTACION Y SELECCION

Irène COMMEAU \*

Concursos de entrada a la enseñanza superior, 4 por 100 de admitidos en el Instituto de Literatura Gorki, igual proporción en el Conservatorio y en las escuelas especiales de todos los órdenes. ¡Qué feroz selección!

Al menos esta es la impresión que sacan algunos intelectuales occidentales. Este artículo debería, precisando lo que se entiende por orientación y selección en la URSS, disipar cierto número de malentendidos.

Tomemos las cosas por el principio y veamos cómo se desarrollan los estudios de un niño soviético ordinario y cuáles son las posibilidades que se le ofrecen. Hasta la edad de siete años, permanece en casa o, si su madre trabaja, tiene la posibilidad de frecuentar un jardín de infancia, generalmente próximo a su domicilio o lugar de trabajo de sus padres (1). En este establecimiento, el niño aprende especialmente los rudimentos de la lectura y del cálculo e, incluso, puede que empiece el aprendizaje (no escrito, bien entendido) de una lengua extranjera. Estos cursos de lengua son organizados por la Asociación de Padres de Alumnos a cambio de una pequeña retribución (un rublo por mes).

El primero de septiembre, a los siete años cumplidos, el niño entra en una clase de primaria (numeración inversa a la nuestra) de la escuela de su barrio. El mapa escolar no es absolutamente obligatorio en su aplicación. Si por razones de transporte, por estar con un hermano o por frecuentar la antigua escuela de sus padres (tradición obliga, me dijeron...) un alumno pide ser inscrito en una escuela de otro sector geográfico, generalmente se le concede la autorización.

Esta escuela, en la mayoría de los casos, es una escuela ordinaria, pero si el niño es un ciudadano, tiene algunas oportunidades de entrar en una escuela especial de lengua (generalmente francés, inglés o alemán) donde aprende una lengua extranjera desde la segunda clase y donde se hará casi bilingüe. Sus oportunidades de ser inscrito en una escuela de este tipo son cada vez mayores, pero aún bastante restringidas: en Moscú, 57 escuelas de este tipo; en Leningrado, 30 de 577, en Riga, seis de 104 (2). Al final de la 1.<sup>a</sup> clase de la escuela especial, si el niño ha tenido demasiadas dificultades para aprender a leer y escribir el ruso, es obligatorio ir a una escuela ordinaria, a la más próxima. Los niños anormalmente retrasados son examinados por una comisión y enviados, si es necesario, a una escuela para débiles mentales; hacen ahí en ocho años el programa de la escuela primaria de cuatro y aprenden un oficio los que son capaces de ello, pero nadie es aceptado si previamente no ha pasado un año en una primera clase normal. En una escuela ordinaria, donde nos hemos informado, un alumno de cada 120 había sido eliminado así en

---

\* La señora IRENE COMMEAU, profesora de ruso en el Liceo Fenelon, de París, analiza en este artículo el acceso a los diversos niveles del sistema educativo ruso. El artículo original francés fue publicado por *Cahiers Pédagogiques*.

(1) El jardín de infancia es pagando, ya que recibe tres comidas. Los gastos están en función de los ingresos de los padres y no pueden pasar del 20 por 100 del precio de costo real.

(2) Cifras de 1968. En 1972 había en Moscú 81 escuelas especiales de lenguas.

primero, los demás habían pasado a la clase superior. Prácticamente no existe la repetición: alrededor del 2 por 100 en el total de las clases primarias y secundarias. Además, si la salud del niño lo exige, puede ser enviado a un internado climático (en bosque) o incluso, si tiene un defecto físico, temporal o definitivo, puede hacer los estudios en su casa: en cada ciudad existe un equipo de instructores y de profesores que se ponen en contacto con los niños para hacerles trabajar a domicilio. Si sus padres están divorciados, si pertenecen a una familia numerosa o por cualquier otra razón, el niño puede entrar en un internado donde sus padres pagarán, en función de sus ingresos, como máximo, el 50 por 100 del coste de su mantenimiento. Por ejemplo, actualmente hay 16.000 internos en Leningrado.

En una aplastante mayoría de casos, el niño continúa sus estudios en la escuela donde los ha empezado, manteniendo (desde 1969) la misma institutriz durante sus tres años de escuela primaria, en una clase de 20 a 30 alumnos. Al final de la escuela primaria, el paso a la 5.<sup>a</sup> clase se hace de la manera más insensible que se pueda, puesto que los alumnos permanecen siempre, incluso en el campo, en la misma escuela y no hacen examen de paso. Por otra parte, con el fin de eliminar cualquier diferencia entre los educadores de primaria y de secundaria, es normal que el profesor de primaria, que cada vez con más frecuencia recibe una especialización en una materia, siga su clase durante el primer ciclo de la enseñanza secundaria. Toda la diferencia entre la primaria y la secundaria reside en la aparición de nuevas materias y en la pluralidad de los profesores. Pluralidad menos sensible que en Francia, puesto que los profesores siguen su clase durante todo un ciclo. Al final de sus estudios, generalmente, un alumno soviético ha tenido una veintena de maestros, mientras que el bachiller francés ha tenido entre 45 y 75.

Aparte de la enseñanza obligatoria de su escuela, el niño soviético puede seguir, tres veces por semana, cursos de una escuela de música, o de una escuela deportiva. En una y otra, recibe una formación muy seria, coronada por un diploma que puede concretar una vocación, o simplemente darle un «violín de Ingres» para la vida.

## CONTROL DE LOS CONOCIMIENTOS

El niño es evaluado por su trabajo escolar desde la 1.<sup>a</sup> clase. La evaluación es de 1 a 5. La nota más elevada, 5, solamente se da por un trabajo perfecto, lo que, sin embargo, es bastante frecuente. La nota 4 se concede a un buen trabajo que comprenda algunos errores mínimos o una sola falta grave; es aún una nota muy buena. Este ya no es el caso del 3 que, aun siendo suficiente para pasar a la clase superior, se considera como deshonroso para un buen estudiante. En cuanto al 2, se da raramente y casi corresponde a un castigo. Provoca la exclusión de cualquier alumno que pertenezca a un club de cualquier tipo; se considera que un alumno que no tiene tiempo de aprender sus lecciones, menos lo tendrá para frecuentar un club. En la práctica estos casos son muy raros, tanto más cuando existe en la Unión Soviética una disposición bastante curiosa: si un alumno ha obtenido una nota inferior a su media ordinaria (sea esta nota 2 ó 4), puede pedir al profesor autorización para hacerse examinar de nuevo sobre esta materia: lo que se llama «reparar» una mala nota. En cuanto al 1, sólo existe en teoría.

Me gustaría relatar aquí una experiencia que tuve en el transcurso de

nuestra misión de información. Al haber recitado mal un alumno la poesía que debía haberse aprendido para ese día, el profesor se conformó con hacerle una observación y seguidamente preguntó a otro; en otra clase, al no saber un alumno responder a una pregunta elemental: igual reacción del profesor. No pude menos de preguntar al inspector que nos acompañaba si esos profesores no debían haber puesto una mala nota a sus alumnos, pero se sorprendió de mi pregunta: inútil hacer un drama por una lección mal sabida, me dijo, cuando no es más que un accidente, y si un niño ignora alguna cosa no es él el responsable: sobre todo, no hay que castigarle... En conjunto, no he oído dar otras notas que 4 y 5, y los alumnos que las habían obtenido las merecían. Este sistema, ¿será suficientemente severo? Me es difícil juzgar, pero es cierto que los alumnos soviéticos parecen trabajar seriamente, e incluso con entusiasmo. Si algunos alumnos van mal en una materia, la tradición exige que su profesor les dé un «cursillo» gratuito después de la clase, de manera que les permita ponerse al nivel de sus compañeros.

En la secundaria, la verificación de los conocimientos se hace por deberes para el ruso, las matemáticas, la física-química y las lenguas extranjeras y por un «control» escrito en todas las materias (las precedentes más historia, geografía y ciencias naturales) una vez al mes. La escuela recibe el tema de algunas de estas pruebas de la sección de instrucción pública de la cabeza de distrito. El control no concierne, por tanto, únicamente a los conocimientos de los alumnos, sino que también se refiere a la enseñanza del profesor, obligado a seguir rigurosamente el programa. Sin embargo, el profesor corrige él mismo estos controles, que puntúa, pero que no clasifica, por estar desterrada de la enseñanza soviética cualquier rivalidad entre alumnos.

En la URSS, como en otras partes, unas clases tienen más dificultades que otras en asimilar ciertas nociones, por esto, si el profesor se retrasa, da unos cursos complementarios, ya que es tan impensable no acabar el programa que el mes de mayo, en principio, está reservado para las revisiones.

## B. E. P. C.

El primer escollo aparece al final del primer ciclo, es decir, al final de la 8.<sup>a</sup> clase, con el primer examen.

Este examen consiste únicamente en dos pruebas escritas y dos pruebas orales de matemáticas y de ruso. Si un candidato obtiene un 2 en una de estas cuatro pruebas, repite; si no, es admitido. Si después de haber repetido el 8.<sup>o</sup>, aún obtiene un 2, se le ofrecen cuatro posibilidades:

- 1) La vida activa (por ahora la obligación escolar no pasa del 8.<sup>o</sup>). En Leningrado, el 2 por 100 de los alumnos eligen esta solución, pero, bien entendido, este porcentaje es mucho más alto en los medios rurales.
- 2) La escuela profesional (en vías de desaparición), donde aprende un oficio en dos años, recibiendo algunas nociones de cultura general.
- 3) El colegio técnico, que asegura una formación profesional y dispensa una cultura general hasta el nivel del bachillerato (abriéndose, pues, sobre la enseñanza superior).
- 4) Por último, el paso... al 9.<sup>o</sup>, camino que se anima al alumno a emprender, ya que el objetivo del Estado es dar a todos los estudiantes una formación general secundaria antes de que elijan una especialidad. Es lo que hacen efectivamente el 70 por 100 de los niños de Leningrado.

En los medios rurales, el índice de abandono de los estudios después de la clase 8.<sup>a</sup> sería de alrededor del 50 por 100, pero no se trata necesariamente de un abandono definitivo, ya que siempre se pueden seguir los estudios secundarios en cursos nocturnos.

## EL SEGUNDO CICLO

El paso del primero al segundo ciclo también puede ser insensible para el alumno medio, como el de primaria a secundaria. Pero también puede ser más brutal si el estudiante vive en el campo, si quiere hacer estudios técnicos o si está particularmente dotado para una materia. En el primer caso, deberá cambiar de centro e ir a la ciudad como alumno interno o externo. En el segundo caso deberá cambiar de centro, y en el tercero puede presentar su solicitud a una escuela especial de matemáticas, de matemáticas-física, de química, de literatura, de coreografía, de música o de pintura. Será aceptado a la vista de sus notas (nada más que 5 en la materia en cuestión, durante los últimos dos años) y de las apreciaciones de sus profesores, si el número de candidatos no rebasa el número de plazas. Si no es así, se seleccionan los mejores según las apreciaciones y tras una charla de los candidatos con el tribunal. En estas selecciones, igualmente se tienen en cuenta las medallas obtenidas en las olimpiadas, de las que hablaremos más adelante.

Sin embargo, tampoco allí hay que dejarse impresionar por la pluralidad de las elecciones: la enseñanza técnica solamente es elegida por el 30 por 100 de los estudiantes y las escuelas especiales (y a veces incluso clases especiales en las escuelas ordinarias) por una ínfima minoría. El niño medio de las ciudades permanece, generalmente, en su escuela única hasta el final de la clase 10.<sup>a</sup> Incluso desde la creación reciente de estas escuelas especiales, aún se puede hablar de tronco común, ya que todas conducen a un bachillerato único, sin diferenciación entre secciones científicas y literarias, y, aun más: únicamente con materias obligatorias. Sin embargo, si 12 alumnos lo solicitan y la escuela encuentra la posibilidad, puede enseñarse una materia facultativa o una materia obligatoria reforzada, pero fuera de las horas de clase y sin notas ni exámenes.

Esta es la lista de materias enseñadas facultativamente en la escuela número 112 de Leningrado: física, matemáticas, radio-electricidad, literatura, modelismo, arte, historia de las ciencias sociales, inglés y ruso.

## BACHILLERATO

Los exámenes escritos comprenden:

1. una disertación en seis horas sobre la literatura rusa;
2. una prueba de matemáticas de cuatro horas: un problema a resolver y dos teoremas a demostrar.

Los exámenes orales comprenden preguntas de todas las materias estudiadas: ruso, matemáticas, física, química, biología, historia, ciencias sociales y lengua extranjera (3).

(3) Algunas materias que cuentan para el bachillerato son presentadas y «puestas en reserva» durante la escolaridad: el cálculo, al final de 5.º; la anatomía, al final de 8.º, y la geografía, en 9.º Toda prueba mal hecha puede repasarse, además, por el candidato en el curso siguiente.

Los temas del escrito y las papeletas sacadas por el candidato en el oral son propuestas por el Ministerio de Instrucción Pública de cada república federada, pero el examen se hace en la escuela del candidato y el tribunal de cada prueba está compuesto por el mismo profesor del candidato, un profesor asistente y el director de la escuela.

El último día de escuela para los alumnos de 10.º es el 25 de mayo y los exámenes comienzan el primero de junio, a razón de una prueba cada dos días, aproximadamente. A medida que el candidato pasa las pruebas, se redacta su diploma que le es solemnemente enviado por el director del centro el 25 de junio. Si el candidato recibe dos veces 2, debe repasar las materias con malas notas en el mes de agosto; con tres 2, fracasa en el examen.

En el escrito se efectúa una doble corrección (por el profesor y por el asistente) y, en caso de nota inferior a 3, tiene lugar una discusión con el director, pero todos los candidatos pasan todas las pruebas: no hay, pues, admisibilidad.

Las materias no están afectadas por un coeficiente (incluso las materias principales de las escuelas especiales) y no hay media general de notas.

Veamos ahora las cifras. Por ejemplo, en Leningrado, ciudad de 3.200.000 habitantes, hubo 23.000 candidatos en 1967, de los que 1.000 tuvieron que repasar algunas materias en agosto, mientras que 100 fueron rechazados definitivamente. Se trata tanto de los bachilleratos técnicos como de enseñanza general y escuelas profesionales. Señalemos que, de estos 22.000 admitidos, 300 obtuvieron una medalla de oro (5 en todas las materias) y 1.000 una medalla de plata (un 4 entre los 5).

Esto demuestra que el bachillerato es un diploma de fin de estudios secundarios accesible a todo niño normalmente dotado y no una selección para la enseñanza superior. Por consiguiente, es normal que se haya establecido un nuevo examen para la entrada en ésta. Pero, antes de abordar el estudio de este examen, veamos aun las cifras, todas de 1967 y en Leningrado: 50 por 100 de estos bachilleres, o sea 11.000, entraron en centros de enseñanza superior en cursos diurnos con una beca, 5.000 en cursos nocturnos, en cursos por correspondencia o, no habiendo pasado su concurso de entrada, en curso preparatorio organizado por la universidad. Solamente 6.000 entraron directamente en la vida activa.

## ORIENTACION

Al obtener casi todo el mundo el diploma de bachiller, sin que nadie tenga ni orientación forzada para entrar en la enseñanza técnica, la orientación propiamente dicha se hace a la salida de la escuela, en la medida en que el alumno elige una facultad mejor que otra. Elige y no es orientado, pero elige en función no solamente de sus gustos, sino también de sus posibilidades, que la escuela le habrá ayudado a descubrir. ¿Cómo? En primer lugar, naturalmente, por las notas y apreciaciones obtenidas durante su escolaridad: es lógico pensar que un alumno que hubiese pasado penosamente de clase en clase no puede, por tanto, realizar estudios superiores y que a priori solamente se elige una materia en la que generalmente se haya conseguido 5 ó 4. Pero ¿son suficientes estas notas para la elección de oficio? No siempre. Para esto existen, aparte de los cursos facultativos, los clubs de las escuelas, las Casas de Pioneros y los Palacios de Pioneros.

En las escuelas, estos clubs son dirigidos por profesores voluntarios (pero retribuidos) y en las Casas y Palacios de Pioneros por profesores o educadores destacados y frecuentemente incluso por profesores de facultad o, por último, personas invitadas, que no dependen en ningún sentido del Ministerio de Instrucción: artistas o artesanos, por ejemplo. ¿Cuáles son las materias enseñadas en los clubs? En principio, cualquiera, debiendo la escuela satisfacer cualquier deseo de un alumno en la medida en que los recursos de la ciudad lo permitan. Generalmente son materias enseñadas en clase sobre las que profundiza entreteniéndose a la vez. Por otra parte, los trabajos manuales ocupan un buen lugar: madera, bordado, costura, cerámica, artesanía local; las artes más aún: música, canto, danza clásica o moderna, pintura, teatro, fotografía, cine. En cuanto a las Casas y Palacios de Pioneros, la elección es aún más amplia. En primer lugar se encuentran toda clase de clubs técnicos o científicos (modelismo, estudios de lenguas, incluso raras) y, por último, los clubs diversos (de guía turística, animador de fiestas, para amistad internacional, de juegos de sociedad —ajedrez sobre todo).

Tomemos un ejemplo preciso: el Palacio de Pioneros de Leningrado. Es frecuentado por 10.000 niños que vienen cada uno dos veces por semana durante una hora y media bajo la dirección de 300 personas remuneradas. Las 19 Casas de Pioneros (una por distrito) reciben cada una 1.000 niños. Si se cuentan los clubs de las escuelas, 50.000 alumnos quedan así integrados en los clubs, o sea la mitad de la población escolar de Leningrado. No tenemos ninguna razón para poner en duda estas cifras, pero debo decir que en todas partes donde he hecho esta pregunta, toda la clase ha declarado formar parte de un círculo y, a veces, incluso de dos. En principio todo el mundo puede, pero no está obligado a formar parte de uno o de dos clubs (no más), con la restricción que antes hemos visto: necesidad de trabajar correctamente en clase. Por otra parte, si se inscribe en un club, debe frecuentarlo con asiduidad durante todo el año, con libertad para cambiar al año siguiente. Así, progresivamente, el alumno descubre su vocación o sus posibilidades, sin intervención exterior. Si ha frecuentado con éxito un club científico durante algunos años, éste le entrega hasta un certificado para su expediente en el concurso de entrada en un instituto, o incluso su director aconseja al niño que se inscriba en una escuela especial.

Los clubs tienen, pues, una triple misión: desarrollar todas las aptitudes de los niños, ofrecerles fuentes de intereses fuera del marco de su profesión eventual y, por último, orientarles progresivamente.

Nos parece demostrado que el tronco común de la enseñanza soviética es un mínimo accesible a todos, pero que el niño inteligente es invitado a hacer un esfuerzo suplementario en una o dos direcciones de su elección. Así, el niño soviético no «sufre» su orientación, aprende a hacerla él mismo.

## LAS OLIMPIADAS

Durante la duración de sus estudios, el alumno puede tomar parte en las olimpiadas. Este es un concurso que ya existe desde hace veinte años. Tiende a tener más amplitud cada día. Los rusos, en efecto, han estimado que si la rivalidad entre alumnos es perjudicial para la formación del niño, la emulación, la competición, que dan tan buenos resultados en el deporte, podrían aplicarse sin inconvenientes a la enseñanza: así es como han nacido las olim-

piadas. Organizadas conjuntamente por la Universidad, el Instituto de perfeccionamiento de profesores y el Palacio de Pioneros, se celebran actualmente en las materias siguientes: matemáticas, física, química, biología, literatura y lenguas vivas.

Desde el comienzo del año escolar, los profesores de cada escuela deben preparar sus clases para la primera vuelta de la olimpiada, que tiene lugar en enero. Los niños intervienen en su escuela y son corregidos por el profesor. Los vencedores, es decir, los alumnos que hayan resuelto perfectamente los problemas científicos (hablaremos inmediatamente de la literatura) son solemnemente felicitados por la escuela reunida y se preparan para la segunda vuelta, en febrero, a nivel de barrio o de pueblo. Los vencedores de la segunda vuelta, es decir, nuevamente todos los que han sabido resolver perfectamente sus problemas o ejecutar sus trabajos de laboratorio, son admitidos para participar en la tercera vuelta, que tiene lugar en marzo a escala de ciudad o de región.

Los vencedores de la tercera vuelta reciben invitaciones oficiales de la municipalidad para asistir a la fiesta dada en su honor y en el curso de la cual se concederán las medallas. Las escuelas que hayan tenido más laureados también son recompensadas con una copa que pasa de escuela en escuela todos los años (a menos que la misma escuela la gane varios años seguidos). Además, los alumnos reciben a veces una beca de estancia en un campo de Pioneros en Crimea, el Artek, donde solamente se es admitido por recompensa (por olimpiada o por otra causa).

Los vencedores de la tercera vuelta son admitidos para participar en una nueva serie de tres vueltas, pero esta vez a escala nacional, e incluso internacional, puesto que las democracias populares y, desde hace poco, algunos países occidentales, entre ellos Francia, envían participantes. Esta última serie tiene lugar en verano, en un campo que reúne a todos los competidores. Los problemas propuestos son muy difíciles y los profesores de universidad participan en discusiones con los niños.

En literatura, las modalidades son un poco diferentes. En primer lugar, las olimpiadas se alargan en dos años, durando el primero desde el 2 de septiembre hasta el 1 de febrero del año siguiente y el segundo en las mismas fechas un año más tarde. Consisten en una redacción de tema libre o impuesto escrito en casa. Un jurado compuesto por algunos profesores de la escuela las lee (sin corregir ni anotar) y expone las mejores en una sala de la escuela, después de esto el jurado del distrito hace una segunda selección para determinar los vencedores de la primera vuelta. En la segunda vuelta, se procede exactamente de la misma manera, excepto que los candidatos proceden de escuelas diferentes y que la selección se efectúa por un nuevo jurado. En la tercera vuelta, por el contrario, los candidatos redactan juntos durante un tiempo limitado de cinco horas. En función de esta última redacción, los alumnos reciben un diploma de primero, segundo o tercer grado. Los profesores y las escuelas reciben una copa de la misma manera que en los concursos científicos, pero pierden puntos si un vencedor de la segunda vuelta no se presenta a la tercera.

Estas olimpiadas, como nuestro Concurso General, son pues unos concursos individuales dotados de premios honoríficos pero, no obstante, con numerosas diferencias:

1. Los participantes en el concurso no son los únicos alumnos de las clases de examen, sino los de todas las clases secundarias (en literatura sola-

mente a partir de la 7.<sup>a</sup>). De esta manera, el alumno puede participar varios años seguidos.

2. Los candidatos no son presentados por el profesor: todos los alumnos son animados a participar en la primera vuelta e incluso obligados desde hace poco a presentarse al menos en una materia. De esta manera, 100.000 alumnos han tomado parte en 1967 en las olimpiadas de la ciudad de Leningrado.

3. La clasificación no es individual, sino colectiva: nada impide, en principio, que toda una clase gane en la primera vuelta, e incluso en la tercera. Hay numerosos vencedores: 500 medallas de oro y 300 medallas de plata distribuidas en matemáticas, en 1967.

4. Aunque estas recompensas sean puramente honoríficas, permiten detectar a los alumnos más dotados para hacerles entrar en las escuelas especiales. En caso de éxito en la tercera vuelta durante tres años consecutivos, en la misma materia, los alumnos tienen prioridad de admisión en una facultad de esta materia.

## OTROS CONCURSOS

Si las olimpiadas son los concursos más serios y más intelectuales, existen otros muchos. Veamos la lista que se nos entregó en Leningrado para el año 1968-69: concurso de los amigos del libro, de los clubs de amistad internacional, de los clubs técnicos, de los clubs científicos, «conocimiento de Leningrado», de arte dramático, de cine aficionado, de danzas, de amigos de la naturaleza y, bien entendido, torneos de ajedrez y de damas. Por último, las «Spartakiades» o concursos deportivos.

Esto es en Leningrado; pero todos los años y en cada región estos concursos sufren modificaciones: ¡que los promotores den muestras de imaginación! Que no se piense que los escolares del campo están desfavorecidos, al contrario: los vencedores de cada vuelta aprecian enormemente el hecho de que se les ofrezca una pequeña estancia gratuita en la capital del distrito para pasar la siguiente vuelta.

## LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Como ya se ha dicho, los estudiantes sólo son admitidos en la enseñanza superior por concurso: es la primera selección verdadera, si no se tienen en cuenta los alumnos admitidos a partir de 8.<sup>o</sup> en una escuela especial. Igualmente es la primera orientación, ya que nada impide al alumno rechazado para entrar en una facultad presentarse a otra el curso siguiente, pero, evidentemente, es preferible afinar desde el primer momento (4). El límite de edad de admisión en los cursos diurnos es de treinta y cinco años y de cuarenta años en los cursos nocturnos o por correspondencia.

¿Por qué esta selección? En primer lugar, porque el Estado se compromete a dar un puesto correspondiente a su calificación a todo diplomado de un centro superior. Ahí es donde interviene la planificación, que encierra sus errores. Así, se nos ha informado que en Leningrado, hace algunos años, se habían formado demasiados profesores de historia, de lenguas y de ruso,

---

(4) Los concursos de entrada más duros (por ejemplo, el de la Universidad de Moscú) se hacen en julio, con el fin de dar la posibilidad de presentarse aparte en agosto en caso de ser rechazado.

pero insuficientes profesores de matemáticas y de física; la municipalidad tuvo serias dificultades para dar un nuevo puesto a cada profesor. Selección consiguiente, porque todos los estudios superiores se hacen en grupos de 10 a 12 estudiantes y porque, en consecuencia, hay un *numerus clausus* obligatorio en todo centro de enseñanza superior. Lo que evidentemente no impide nuevas creaciones de institutos cuando sea necesario (37 nuevos centros entre 1965 y 1968).

Al calcularse el número de estudiantes admitidos en función de las necesidades de la nación, es mucho más difícil realizar estudios literarios que estudios científicos. Mientras que la media nacional de admisión en una facultad es del 25 por 100, es del 5 por 100 en el Instituto de Literatura de Leningrado (que forma escritores y periodistas) y del 35 por 100 en el Instituto de Física. Pero igualmente existen Institutos donde el número de candidatos apenas sobrepasa el número de plazas.

Añadamos, por último, que todo estudiante admitido tiene nueve probabilidades entre diez de salir diplomado al cabo de cinco años y obtener inmediatamente un puesto, ya que el porcentaje de exclusiones y abandonos en los dos primeros años es del 10 por 100.

## EL CONCURSO DE ACCESO

El concurso de entrada, generalmente, tiene lugar en el mes de agosto, un mes después del bachillerato, y no exige nuevos conocimientos de los candidatos. Sin embargo, todo alumno serio se prepara durante toda la clase terminal, aplicándose en dominar particularmente bien el programa de la materia en la que quiere especializarse. Este concurso dura un mes y comprende de tres a cinco pruebas y frecuentemente una entrevista con el tribunal.

Las pruebas escritas comprenden siempre una disertación rusa con tres temas a elegir y, para los científicos, una prueba de matemáticas y, eventualmente, una de física. Su triple corrección se hace en un local donde nadie entra y de donde no pueden salir las copias. Los resultados se exponen después de cada prueba. Siendo el 2 eliminatorio, los candidatos que hayan recibido esta nota no se presentan a las pruebas siguientes. En cambio, pueden recurrir y el tribunal debe trasladarles su copia corregida: puede suceder que, tras una discusión, se modifique la nota. En el oral, los miembros del tribunal no son los mismos que han corregido el escrito y trasladan al candidato su copia. En cuanto a las deliberaciones, son de la siguiente manera: el tribunal, compuesto por una veintena de miembros, es presidido por el rector y comprende obligatoriamente un representante del sindicato de estudiantes. Si hay cuatro pruebas (desde 1972, a las notas del examen se añade la media obtenida en el bachillerato; para cuatro pruebas, por tanto, la media ya no será con un máximo de 20, sino de 25), el número de puntos obtenidos por los candidatos varía de 12 ( $4 \times 3$ ) a 20 ( $4 \times 5$ ). No puede haber dudas para los candidatos que hayan obtenido 20, 19 y, generalmente, 18. Admitidos estos candidatos, queda un número de plazas inferior al de candidatos que hayan obtenido 17. Es preciso, pues, hacer una selección entre ellos, no sin echar incluso a veces un vistazo a los que solamente tienen 16. Ahí es donde empieza la dificultad: el tribunal estudia el origen y la situación familiar del candidato (con el fin de descubrir las

dificultades sociales que haya podido tener en su escolaridad), las notas obtenidas en el concurso y en la escuela en su materia principal (un candidato de francés será preferido si tiene un 5 en francés y un 4 en ruso, al que tenga estas notas a la inversa, en el concurso o en la escuela) o cualquier otro factor que permita elegir al más apto para realizar estudios superiores en la materia. Dicho de otra manera, se trata de hacer una selección tan inteligente y humana como sea posible, evitando lo que un concurso tiene siempre de mecánico y aleatorio. Por otro lado, por afán de democratización, en la mayoría de las universidades se dan 1 ó 2 puntos suplementarios a los candidatos originarios del medio rural, ya que tienen un *handicap* a remontar. Por último, existen puntos suplementarios o concursos aparte (un poco como entre nosotros la E. N. A.) para los candidatos que vengan del servicio militar o que hayan trabajado al menos dos años en la producción.

Supongamos que nuestro candidato ha sido admitido. Recibe entonces el derecho a alojarse en la residencia de estudiantes y a comer en los comedores universitarios. Por otro lado, percibe una beca, variable según las facultades, que le permite seguir sus estudios, pero no pagarse cualquier cosa superflua, del tipo que sea. Si la familia está acomodada y el estudiante trabaja mediocrementemente, no tiene derecho a ella, pero estos casos son bastante raros.

Veamos ahora la suerte de los candidatos desafortunados. Aún les quedan varias posibilidades:

1. Si la Universidad que no les ha admitido está muy «acotada», reciben un certificado con sus notas y pueden ser admitidos en una universidad menos exigente. De esta forma en 1969, en la Universidad de Ciencias de Moscú, se admitieron 2.028 estudiantes y otros 1.951 recibieron un certificado que les permitía matricularse en otro lugar. Esto es lo que se llama triunfar en el examen, pero no en el concurso.

2. Si su nombre figura en la lista complementaria, son admitidos en los cursos nocturnos trabajando y a veces pueden pasar al curso diurno gracias a la eliminación del 10 por 100, del que antes hemos hablado. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes de los cursos nocturnos se matriculan así con el fin de tener una actividad que les asegure una remuneración muy superior a la beca.

3. Pueden inscribirse para los cursos preparatorios a estudios superiores y probar de nuevo su suerte el año siguiente.

4. Por último, pueden inscribirse en cursos por correspondencia. Como para los cursos nocturnos, tendrán derecho entonces a una vacación de un mes por año, aparte de la vacación normal, para realizar cursos intensivos y preparar su examen.

Estos cursos nocturnos y por correspondencia representan una parte importante, aunque muy variable, según los centros. Así, en el Instituto de lenguas de Irkoutsk, hay, por 1.400 estudiantes diurnos, 100 estudiantes de cursos nocturnos y 1.200 por correspondencia; en el Instituto Pedagógico de Lipetsk hay 2.000 estudiantes de cursos diurnos y 3.000 por correspondencia. Por el contrario, en el Instituto Pedagógico Lenin, de Moscú, el número de estudiantes en los cursos nocturnos es ínfimo y no hay alumnos por correspondencia.

## CONCLUSION

Es fácilmente constatable que el sistema soviético de orientación continua y de selección por la detección de aptitudes es diferente del francés, que busca, sobre todo, la objetividad absoluta en el anonimato de los exámenes, donde cada candidato es juzgado únicamente por sus rendimientos intelectuales.

Conocemos los defectos del sistema francés, que hace tan difícil el acceso a los estudios para los jóvenes salidos de los medios desfavorecidos y tan aleatorio el éxito en los exámenes. Esto es tan real, que se ha abierto una brecha en esta omnipotencia del examen desde que se tienen en cuenta en el bachillerato los resultados del año y las proposiciones del consejo de clase.

Sin embargo, el sistema soviético, es preciso reconocerlo, tampoco presenta únicamente ventajas. En primer lugar, al juzgar también sobre criterios exteriores a las pruebas, los examinadores se exponen a la crítica: los candidatos eliminados pueden más fácilmente atribuir su fracaso a una discriminación parcial. ¿Están todos equivocados? Las injusticias son inevitables en todo sistema humano—lo que importa es el porcentaje de estas injusticias, pero ¿cómo conocerlo?—. En segundo lugar, según el testimonio de profesores y de intelectuales soviéticos, este sistema tendría el defecto de abrir la puerta de las facultades a estudiantes de un nivel muy escaso e insuficientemente ardientes para el trabajo. ¿Serán los estudiantes ignorantes el patrimonio de la URSS? Que mis amigos soviéticos me perdonen: no estoy segura... Sin embargo, deducimos de esta observación que esta selección soviética tachada de tan feroz está lejos de no admitir a los estudios superiores nada más que a una élite muy escogida, como se tiene tendencia a creer en Occidente. Además, las cifras lo prueban bien, puesto que hay en la URSS cinco millones de estudiantes, o sea el 2 por 100 de la población, contra el 1,20 por 100 en Francia... (5).

Sacamos, pues, en conclusión que en la URSS se practica un sistema de orientación y de selección que merece nuestra atención por el objetivo fijado: ayudar a cada futuro ciudadano a encontrar su puesto en la sociedad por un desarrollo de su personalidad y por la originalidad de los medios utilizados, algunos de los cuales hemos tratado de describir en este artículo.

---

(5) Cifra dada en «URSS, Questions et Réponses», p. 386, edición de 1968. Para Francia hemos adoptado la cifra aproximada de 600.000 estudiantes dada por el Servicio Central de Estadísticas y Sondeos, edición de 1970.

## YUGOSLAVIA: LA ADMISION EN LAS UNIVERSIDADES

Jovan GLIGORIJEVIC \*

El general florecimiento de la ciencia y de los conocimientos y las relaciones y procesos sociales y de producción cada vez más complejos son las características fundamentales de la humanidad contemporánea. Los equipos, cada vez más complejos, y la tecnología que se perfecciona permanentemente exigen unos expertos altamente especializados que respondan a estas exigencias. Estos son, junto con otros elementos, las bases de partida comunes para nuestro examen, de una de las cuestiones clave de la universidad contemporánea: la admisión en la universidad, vista desde el ángulo de las condiciones específicas, del estatuto y del desarrollo de los sujetos individuales nacionales e incluso sociopolíticos territoriales.

El sistema de educación y de instrucción en Yugoslavia se edifica y desarrolla en la dirección de los objetivos globales de la comunidad socialista yugoslava, con el fin de que pueda contribuir al máximo a la creación de unos bienes materiales y culturales y a la edificación de las relaciones socialistas de autogestión.

Los principios y objetivos del programa fundamentales de educación y de instrucción en nuestras condiciones sociales son los siguientes:

- el desarrollo de una actitud creadora de la joven generación hacia su profesión futura y el trabajo en general;
- el desarrollo de la conciencia socialista y la formación de los jóvenes para la participación en la vida social del país y en los órganos de la autogestión social y de dirección;
- el conocimiento y la adopción de las creaciones de nuestros pueblos y de la humanidad entera en diversos campos de la creación social, científica, técnica, de las artes y de la cultura;
- el desarrollo del espíritu de fraternidad y de unidad de los pueblos yugoslavos, y
- el desarrollo del internacionalismo, del espíritu de la solidaridad internacional de los trabajadores, así como de las ideas de igualdad y de aproximación entre todos los pueblos en interés de la paz y del progreso en el mundo.

La realización de estos objetivos está garantizada por la Constitución y representa una obligación perenne del conjunto de la comunidad social yugoslava. Según la Constitución yugoslava, cada uno tiene el derecho y la obligación de instruirse, de adquirir conocimientos sobre el mundo, la naturaleza y la sociedad con el fin de poder crearse y crear para la comunidad unos valores materiales y culturales mayores. Dada la composición multinacional de la República Socialista Federal de Yugoslavia, los principios constitucionales de igualdad de las naciones y nacionalidades se realizan en la práctica por el derecho de emplear la lengua materna en el proceso de instruc-

---

\* El profesor J. GLIGORIJEVIC, rector de la Universidad de Belgrado, presenta una amplia exposición de la evolución de las universidades yugoslavas en los últimos años, y en concreto de los sistemas de admisión. Este artículo fue publicado originariamente en francés por *Cre-Information*, núm. 21, 1973.

ción y de desarrollar la cultura nacional. Esto quiere decir que la enseñanza, incluida la enseñanza universitaria, es una obligación contraída frente a los ciudadanos (la enseñanza es gratuita), y que el campo de la educación, de la ciencia, de las artes y de la cultura forma parte de la competencia constitucional y legislativa de las repúblicas y de las regiones autónomas.

Estas observaciones previas deberán facilitar la comprensión de las condiciones específicas de una comunidad socialista de autogestión multinacional, tal como Yugoslavia, y también la posición social de la educación y de la enseñanza, y más precisamente de la enseñanza universitaria. Estas son al mismo tiempo las bases de partida para el examen de la cuestión relativa a la admisión de los estudiantes.

Después de la segunda guerra mundial, hemos asistido a un acelerado crecimiento del número de candidatos potenciales para los estudios. Las razones fueron diversas: liberación de los pueblos y democratización de las relaciones sociales, elevación del nivel de vida, toma de conciencia de la relación entre el nivel de educación y el lugar en la estructura social, al igual que las necesidades de la producción intensa y de los demás campos del trabajo social en cuadros altamente cualificados y especializados. Al principio, la política educativa nacional se orientaba hacia la admisión del mayor número posible de estudiantes, ya que el país tenía gran necesidad de cuadros cualificados para la reconstrucción y el desarrollo acelerado del país. Hasta 1957 no existió el problema de la admisión de nuevos estudiantes en la Universidad, al menos en lo que concierne al número; la admisión y la inscripción eran completamente libres. Sin embargo, en razón de la poca eficacia de la terminación de los estudios y del creciente interés de los jóvenes de seguir sus estudios en la universidad, se comprobó una disparidad entre el número de candidatos y las capacidades espaciales, de personal, materiales y otras capacidades de las facultades, e incluso de la universidad.

El período de 1957 a 1964 se caracteriza por una fuerte expansión de la red de instituciones de enseñanza superior y por la formación de nuevos centros universitarios. Así, se forman igualmente instituciones de enseñanza superior fuera de los centros de las repúblicas, asistimos al proceso de desmetropolitanización de la enseñanza superior. Esto se dio, sobre todo, en las facultades y altas escuelas que forman para y conforme a las necesidades de la producción inmediata.

Sin embargo, la expansión de la enseñanza superior no ha seguido de una manera adecuada las necesidades de mandos, y especialmente en lo relativo a la enseñanza y la introducción de nuevas tecnologías en el proceso de industrialización del país. Por otra parte, el interés de la juventud, es decir, de los candidatos a la formación universitaria, para su vocación profesional futura, es esencialmente motivado subjetivamente. Estas dos causas han tenido el efecto de un desfase entre las necesidades sociales de cuadros altamente cualificados de un tipo determinado y la vocación profesional de los candidatos a la enseñanza universitaria. Este desfase no hacía más que crecer a medida que se retardaban las capacidades espaciales, de cuadros y materiales, de las facultades con respecto al creciente interés de los candidatos a los estudios. Este desfase se acentuaba también como consecuencia del crecimiento del número de generaciones que querían proseguir estudios universitarios.

La reforma social y universitaria llevó al primer plano el problema de la planificación de los cuadros y la importancia de la política de cuadros para el desarrollo de la comunidad social yugoslava. Ahora bien, la realización práctica de

esta política se caracteriza por el esfuerzo social de armonizar las necesidades sociales en expertos de formación universitaria determinada y las capacidades espaciales, de personal y materiales de las instituciones de enseñanza superior y las orientaciones subjetivas de los candidatos.

Actualmente existen en Yugoslavia ocho universidades con 113 facultades, al igual que 141 academias de arte, altas escuelas y escuelas superiores que no forman parte de las universidades. Integran a 192.529 estudiantes. La admisión de nuevos estudiantes es, en principio, libre. Los candidatos deciden libremente la carrera y el lugar donde quieren realizarla. No hay ninguna limitación en cuanto a la inscripción de los candidatos de sexos diferentes, pertenecientes a diversas naciones o nacionalidades o procedentes de diversos medios sociales.

Según los datos estadísticos, sobre el número total de estudiantes inscritos, el 58 por 100 son muchachos y el 42 por 100 son chicas. Lo que es, por otra parte, de una importancia especial para la comunidad multinacional yugoslava es la regulación adecuada de la cuestión nacional y de los derechos de cada nación y nacionalidad de emplear su lengua y desarrollar su cultura nacional. Esto es lo que confirma principalmente la circunstancia de que en Yugoslavia la enseñanza primaria se dispense en doce lenguas, la media en ocho lenguas y, por último, la enseñanza superior en seis lenguas.

En este orden de ideas, la comunidad socialista yugoslava despliega esfuerzos considerables para asegurar, con recursos especiales para la financiación del desarrollo de las regiones subdesarrolladas, los fondos de solidaridad y de asistencias sociales particulares, unas condiciones materiales iguales para la educación y la formación de los hijos de todos los trabajadores, y especialmente de los que proceden de familias que tengan bajos ingresos. Por el sistema de becas y créditos, así como por subvenciones especiales de la sociedad, los hijos de los trabajadores y de los agricultores con bajos ingresos económicos tienen iguales condiciones materiales para la formación en general y para la formación universitaria especialmente.

La inscripción libre y la libre elección de los estudios, sin ningún límite, es una orientación que se sigue consecuentemente por todas las universidades y facultades yugoslavas. Ahora bien, a la vista de que no hay nada que regule la afluencia de estudiantes en función de los puestos de trabajo reales y, sobre todo, en el caso de las facultades de ciencias experimentales, aplicadas, biológicas, médicas y técnicas, la admisión de los nuevos estudiantes se hace por vía de concurso. De las ocho universidades yugoslavas, solamente la Universidad de Skopje ha mantenido el régimen de inscripción totalmente libre, con excepción de la facultad de medicina. En las otras siete universidades, las condiciones de admisión se definen por concursos especiales, conforme a las condiciones específicas de cada una de las repúblicas y regiones autónomas, y también de conformidad con las condiciones específicas de cada una de las universidades.

Séame permitido bosquejar muy rápidamente los grandes rasgos de las características fundamentales del concurso de admisión, que son comunes para todas las universidades yugoslavas.

La admisión para el curso escolar 1972-1973 se efectuó según las siguientes modalidades:

- a) inscripción libre para todos los que hayan terminado la escuela secundaria correspondiente;

- b) inscripción limitada a un cierto número, conforme a los resultados en la escuela secundaria;
- c) inscripción de todos los que pasen el examen de calificación (se tienen en cuenta, o no, los resultados escolares anteriores);
- d) resultados obtenidos en la escuela secundaria (excelente y muy bueno) durante toda la escolarización precedente y examen de calificación para los demás candidatos (resultados bueno y suficiente);
- e) inscripción en función exclusivamente de los resultados del examen de calificación.

En todos los casos de inscripción por vía de concurso, sin consideración de las condiciones del concurso, el factor de regulación es el número de puestos de trabajo para los estudios en una facultad dada. En efecto, las condiciones de los concursos y el examen de calificación forman un sistema de selección impuesta por las condiciones de trabajo limitadas. En todos los concursos se hacen unas listas de candidatos y son admitidos los que llegan hasta un número determinado por las condiciones del concurso.

A la vista del espacio y del personal disponible y, sobre todo, en las condiciones de la aplicación de la reforma de la enseñanza superior, de la elevación de la calidad y de la eficacia de la enseñanza universitaria, se llega a la conclusión de que la inscripción por medio de concurso no es solamente una necesidad, sino que también es una necesidad social. Esto se refiere, sobre todo, a las facultades, es decir, a las universidades que se encuentran en los centros de las repúblicas, en las grandes ciudades, donde la afluencia de estudiantes es extraordinariamente grande.

La política y el sistema de admisión de nuevos estudiantes a la universidad son de una gran actualidad en las condiciones sociales yugoslavas, forman parte no solamente de la reforma de la universidad, sino de la reforma de la sociedad igualmente. También ésta es la razón por la que existen diversas variantes de soluciones para la admisión, para la selección de los nuevos estudiantes. Es también el reflejo de las diferencias de opinión y de apreciación en cuanto a la validez de ciertos criterios y modalidades de selección. Así, un determinado número de universidades estiman que los resultados de la escuela secundaria son un criterio apropiado para la selección de los estudiantes. Algunas investigaciones han demostrado el más alto grado de correlación entre estos resultados y los resultados de los estudios (0,50 - 0,60). Los resultados de la escolarización secundaria se toman como una nota global media del conjunto de la escolarización secundaria. Ahora bien, dado que los candidatos a los estudios no provienen todos de las mismas escuelas y ni siquiera de localidades geográficas idénticas, se han hecho observaciones serias en cuanto a la objetividad de este parámetro en la selección de los candidatos. Sabemos muy bien que las mismas notas comprenden una diversidad de conocimientos. Igualmente, los planes y programas escolares en los liceos y escuelas secundarias profesionales son diferentes. No obstante, la mayor parte de las universidades yugoslavas toman el éxito en la escuela secundaria como el principal punto de referencia en la selección de los candidatos, ya que se coloca así en una posición igual a los candidatos que vengan de diversos medios geográficos, es decir, los que hayan sido los mejores en sus medios respectivos y en sus condiciones dadas.

El examen de calificación ha sido durante largo tiempo la forma exclusiva de selección de los candidatos. Se verificaban en lo esencial los conocimientos

adquiridos en los temas que se consideraban más importantes para una facultad dada. Los candidatos que habían obtenido los mejores resultados en estos exámenes eran aptos para ser admitidos. Sin embargo, en este caso se habían dejado aparte las condiciones sociales en las cuales vivían y se formaban los candidatos. Es interesante notar que la correlación entre los resultados de los exámenes de calificación y del éxito en los estudios es la menos buena (0,40). Esta es la razón por la que el examen de calificación no se ha mantenido nada más que en algunas facultades. En la Universidad de Belgrado se mantiene el examen de calificación en la Facultad de Arquitectura y en la Facultad de Educación Física, lo que es justificado en nuestra opinión.

La mayor parte de las universidades, es decir, de las facultades, aplican un sistema que combina los resultados de la escolarización anterior y los exámenes de calificación.

Aparte de los exámenes para la admisión de los candidatos procedentes de las escuelas secundarias, exámenes que son una verificación, una selección hasta un número determinado en función de las capacidades de la facultad, existen también exámenes (escritos, orales, *tests*) para la verificación de los conocimientos de los candidatos que vienen de las escuelas secundarias no correspondientes o de candidatos sin escuela secundaria, pero que tienen conocimientos prácticos (trabajadores venidos de la producción directa).

Las condiciones de admisión en la universidad son idénticas tanto para los estudiantes regulares como para los estudiantes que realizan sus estudios y trabajan al mismo tiempo (estudiante extraordinario).

La selección de candidatos a estudios del tercer ciclo para la adquisición del título académico de maestría o de especialista, es mucho más rigurosa y exige, aparte de una excelente nota media en los estudios (8), el conocimiento de dos lenguas extranjeras.

Aunque la admisión de los estudiantes reviste una gran importancia social para la comunidad yugoslava, las universidades, por su parte, continúan viendo y estudiando todos los aspectos de esta cuestión compleja. La Universidad de Belgrado, por ejemplo, realiza desde hace cuatro años una investigación en materia de orientación para los estudios de los escolares de las últimas clases de las escuelas secundarias en el conjunto del territorio de la República Socialista de Serbia. Su objetivo es determinar la orientación de los candidatos en cuanto a la elección de facultades, escuelas superiores y academias de arte, y analizar los principales factores que influyen en el comportamiento y las elecciones de los candidatos. Se ha dedicado una atención particular a la influencia del sexo del candidato, al tipo de escuela y a los resultados, así como a la estructura social y su influencia sobre la elección de los estudios. Estas investigaciones se han completado con una observación de los candidatos en el concurso de admisión, y más tarde en los estudios y su éxito, tanto de los que han concretado sus ambiciones como de los que no han conseguido ser admitidos en la facultad mencionada en la encuesta. Aún es demasiado pronto para sacar unas conclusiones definitivas. Sin embargo, las características esenciales serían las siguientes:

Los candidatos de las clases finales de la enseñanza secundaria (liceos) en la República Socialista de Serbia, se pronuncian en un alto porcentaje en favor de la continuación de sus estudios en la universidad (70 por 100). La orientación global de los candidatos hacia unos grupos determinados de ciencias no cambia de una manera importante, en el curso de los cuatro años

de las investigaciones. El mayor número se interesa por las facultades de ciencias sociales (48 por 100); a continuación vienen las ciencias técnicas, 29 por 100; las ciencias médicas, 11 por 100; ciencias naturales, 9 por 100; agrícolas y forestales, 3 por 100 solamente.

A guisa de conclusión, permítaseme hacer algunas consideraciones.

La admisión de nuevos estudiantes en la universidad es un problema de la sociedad global. En la comunidad socialista de autogestión yugoslava, este problema está condicionado por los siguientes elementos: la existencia de un plan, verificado por la sociedad, de necesidades de cuadros formados en la universidad, para un período mínimo de diez años; una red desarrollada y de estructura adecuada de instituciones de enseñanza superior bien equipadas y de un alto nivel pedagógico y que posean unos cuadros científicos y educadores correspondientes; una buena orientación profesional de todos los candidatos procedentes de las escuelas secundarias, con el fin de que puedan elegir según sus intereses y sus capacidades la profesión que van a ejercer durante su vida e incluso la carrera universitaria. Cumplidas estas tres condiciones, las universidades y las facultades podrán asumir toda la responsabilidad social para la admisión de los nuevos estudiantes, y solamente en ese momento es cuando se podrá pensar en aplicar la orientación general de la sociedad, la inscripción libre en todas las facultades.

# Artículos clásicos.

## INTRODUCCION

En el otoño de 1876 nace la Institución Libre de Enseñanza. Es unánime la afirmación de que la misma es obra de don Francisco Giner de los Ríos. Pero, en definitiva, la Institución es obra de su tiempo y propiamente va a tener dos creadores: La cuestión universitaria, planteada en 1875, por la que salen de la Universidad las cabezas más preparadas científica y pedagógicamente, para no volver hasta 1881, y la crisis profunda de todos los órdenes en la que se debate nuestra enseñanza superior, reflejo de la crisis general que afecta a todo el sistema educativo.

Junto a los dos creadores, un impulso motor: la influencia del krausismo, a partir de Sanz del Río, sobre amplios sectores del liberalismo progresista en un período básico de nuestra historia, enmarcado por la Revolución Septembrina y la caída de la I República, la de los «profesores». El krausismo español «espiritualismo laico, rigidez de principios, fe en la educación», junto al racionalismo armónico del filósofo alemán se verá notablemente influido por el *self-government* inglés, explícitamente a partir de Azcárate, lo que le conferirá su carácter antiestatista y, en todo caso, su nunca disimulada oposición a la excesiva centralización.

Su fe en la educación le va decantando progresivamente en un intento de renovación de la pedagogía y de la investigación, que cuajará en 1907 con la creación, con carácter oficial, de la Junta para Ampliación de Estudios, catalizadora de la incorporación científica, incluso a veces superación, de España a Europa. En este camino renovador tropieza con la rutina de una universidad incapaz de superar sus múltiples deficiencias. Como acertadamente se ha dicho, algunos de los institucionistas, y concretamente Giner de los Ríos, no son sólo precursores del regeneracionismo, sino los primeros regeneracionistas.

A finales de la década de los ochenta son numerosas las tomas de postura de conocidos institucionistas, a favor de una serie de remedios que saquen de su penosa situación a nuestra Universidad. Remedios básicamente coincidentes con los propuestos por don Francisco Giner de los Ríos en sus «Notas Pedagógicas», aparecidas en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* en 1888, y por un grupo de catedráticos de distintas universidades, en el mismo *Boletín* en 1889. Estos artículos, a los que se hace referencia, se reproducen en las páginas siguientes.

Resumidamente estos remedios serán los siguientes:

1. Limitación del número de alumnos, que vendría impuesta por la escasez de recursos con los que se enfrenta el Estado y por las necesidades

pedagógicas; el necesario e insustituible contacto alumno-profesor, contacto vital, más allá de una relación puramente académica, contacto exigido por el método intuitivo, del que se declaran fervientes partidarios los institucionistas. Limitación de alumnos, pues, a través de un examen competitivo.

2. Ante un número limitado de alumnos, cabría introducir las innovaciones pedagógicas en boga en algunos de los países más adelantados. Concretamente, y como consecuencia de la modificación de las relaciones profesor-alumno, se debería sustituir el penoso sistema de los exámenes, buscando el desarrollo de las potencialidades de los alumnos a través de la realización de trabajos constantes, eliminando el freno que supone una preparación memorístico-repetitiva.

3. Reorganizar al profesorado y los dos tipos de enseñanza, oficial y libre, pues la existencia de un limitado número de alumnos en la enseñanza oficial no implica la negación de que, a través de la libre, todo español pueda ejercer su derecho a elegir profesión con los requisitos exigidos.

4. Reducir la duración de nuestra enseñanza postsecundaria, demasiado larga en comparación con la mayoría de países europeos. En contrapartida se ampliarían y potenciarían los estudios del doctorado, buscando prioritariamente una amplia preparación para los que luego serían profesores.

5. Ampliar la duración de nuestro curso académico, ya que en estos momentos, el español es de los más cortos del mundo.

Se recogen también algunos artículos aparecidos en *Alcalá*, revista universitaria española, editada por el Sindicato Español Universitario y cuyo primer número aparece el 25 de enero de 1952. Un factor común resume la revista: la preocupación por la cultura española a todos sus niveles y en todas sus facetas, y todo ello volcado hacia la Universidad, institución con «misión» alta y específica en la transformación cultural de España.

El problema de la masificación de la Universidad y la búsqueda de soluciones—algo que ya está en candilero en el último tercio del siglo pasado—se plantea con renovado vigor en las páginas de dicha revista universitaria, reflejo importante del pensamiento sobre la Universidad en los años cincuenta.

## NOTAS PEDAGOGICAS \*

Francisco GINER

### I. INCONVENIENTES DE LA AGLOMERACION DE ALUMNOS EN NUESTRAS CLASES DE FACULTAD

#### A) No es posible enseñar debidamente

1) En las cátedras *experimentales* y de observación directa de objetos exteriores es imposible no ya lograr que los alumnos trabajen por sí mismos (como se hace en otros países y en grados mucho más elementales, verbi-gracia, en la primera enseñanza superior de Francia), sino que presencien siquiera los experimentos, ni vean las más veces, aun ligeramente, los ejemplares de las colecciones.

Otro tanto puede decirse, en distinto género, de las clases de lenguas y de todas aquellas que exigen con más notoria necesidad el concurso del trabajo personal de los alumnos.

(Téngase, sin embargo, en cuenta que, en rigor, *toda* especie de enseñanza—Filosofía, Derecho, Literatura, etc.—lo exige, exactamente en el mismo *grado*, aunque no del mismo modo que aquéllas: todas deben ser intuitivas).

2) En las *demás*, aunque otra cosa crean muchos por la fuerza de la rutina, es no menos imprescindible ese concurso. Sin él y sin la constante comunicación y excitación del profesor, es inútil pensar que puede lograrse que los alumnos se acostumbren a pensar y discurrir por sí mismos, con lo cual se perturba y disloca gravísimamente el problema de toda enseñanza seria. Esta, en efecto, tiene por fin que el discípulo se entere de las cosas como son en realidad, que se interese por conocerlas, por estudiarlas, por saber la verdad: y ese amor a la verdad se sustituye, como cosa inútil y aún perjudicial, por este otro objetivo: saber, no las cosas, sino lo que el profesor quiere que se piense y diga de ellas, para repetirlo en los exámenes.

De aquí el escepticismo y corrupción intelectual de una juventud que, indiferente a la realidad y la verdad del conocimiento, considera a éste como un conjunto de respuestas a un programa; más tarde, como una serie de motivos adecuados para discursos sofísticos en pro o en contra (que tanto monta), a fin de ejercitarse en la retórica de la palabra, que es tan grande instrumento de provecho personal en los pueblos modernos.

El régimen actual conduce, pues:

a) A perturbar y falsear el sano espíritu científico.

b) A desmoralizar, mediante esta corrupción del pensamiento, la vida entera individual y social.

3) En *todas* las clases es, además, imposible que el profesor responda de ninguna de estas cosas, a que está obligado ante la sociedad, el Estado y las familias:

a) De que aplica todos los medios para asegurar (hasta donde cabe en lo humano y lo consienten sus propias fuerzas) el provecho de su enseñanza.

\* Publicado por el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (15-VII-1888).

b) De que este provecho se alcanza más o menos; pues no puede dar noticia, ni tenerla él mismo, del estado de sus alumnos durante el curso.

De aquí, para poder dar cuenta, en algún modo, de ese estado, nacen lógicamente los exámenes, los cuales se fundan en dos consideraciones capitales:

I. Que el profesor no conoce, sea en absoluto, sea en el límite en que debiera conocerlo, el estado y aprovechamiento de sus alumnos.

II. Que no merece la confianza de éstos, ni la del Estado, por lo cual debe fiscalizarse su juicio, a fin de evitar abusos: verbigracia, formando jurados de tres jueces; haciendo públicos los ejercicios, etc.; debiendo advertirse que todo esto es inútil, aparte de depresivo: el profesor puede abusar; y los compañeros de tribunal, por la costumbre, es muy raro intervengan en la calificación de sus discípulos, enteramente abandonados las más veces a la dictadura de aquél.

El examen es una formalidad vituperable por lo vana, brevísima (aun cuando duren una hora o dos, cosa además imposible en clases numerosas), mal sana, artificial y perturbadora (1).

Hace perder al profesor un mes, o mes y medio, que debieran ser de clase, por ser nuestro curso, con el italiano, acaso el más corto de Europa.

Perturba y falsea el carácter del profesor, que en vez de ser un maestro, un guía y auxiliar del trabajo de sus alumnos, se convierte, por lo menos a los ojos de éstos, en un juez duro y cruel, que tiene en sus manos su porvenir, ligado a una prueba insegura, hecha en condiciones anormales y expuesta a toda clase de azares.

Esta perturbación alcanza a lo más íntimo y profundo de las funciones del profesor, el cual, por necesidad, ha tenido que tomar entre nosotros una de estas dos posiciones opuestas, cuando no las mezcla empíricamente.

1.<sup>a</sup> Convertir su enseñanza en una serie de conferencias, ya serias, ya de mera brillantez y aparato retórico, pero dirigidas por igual a todos, y que por tanto, aun las más graves y profundas, no pueden surtir más que un efecto muy superficial. Porque, a causa de la falta de comunicación entre el maestro y su auditorio, aquél no puede ir adaptando, rectificando, ampliando y acomodando su enseñanza a los diversos grados y modos de cultura, inteligencia, atención, etc., de cada uno de sus oyentes, teniendo que hablar como *para el promedio*, y por tanto, sin ahondar ni remover cosa alguna en el espíritu de nadie («para todos y para ninguno»). Por esto, las conferencias de esta clase, que son sumamente útiles para difundir en grandes masas de oyentes una cultura general, pero poco profunda, pierden su utilidad en razón inversa del número de aquéllos y de la necesidad que tienen de más sólida y honda enseñanza.

2.<sup>a</sup> Otras veces, el profesor, por el contrario, apenas explica, o no explica nada, limitándose a preguntar a los alumnos la lección que del libro de texto han estudiado en su casa, haciendo inútil así la enseñanza y el profesorado; pues con tener el libro y estudiar en él se podría ahorrar esta función—la enseñanza—que tiene otro fin, imposible de sustituir por el libro, a saber: la dirección *individual* de los trabajos del discípulo. Porque el libro habla a *todos y siempre* de la misma manera; y por lo mismo, es incapaz de dar a cada cual lo que precisamente necesita y pide en vano.

---

(1) Véase la cruzada que contra los exámenes vienen emprendiendo en todas las naciones los principales pedagogos, científicos e higienistas; v. g.: las discusiones en las academias de Medicina de París y Berlín.

## B) La aglomeración y la disciplina académica

1) En las clases numerosas, el profesor no puede conocer a sus discípulos individualmente.

2) Ni menos entrar con ellos en ciertas relaciones de familiaridad e intimidad, que es el mejor medio de evitar la indisciplina; porque, sobre dejar así de ser para ellos un desconocido, y hasta un enemigo, transformándose en amigo y compañero, en estas relaciones es donde puede ejercer el maestro un influjo educador, no solamente sobre la inteligencia del discípulo, sino sobre sus sentimientos, sus tendencias y sus hábitos de todas clases.

3) Mientras estas relaciones no existan, es inútil pensar en nuevos medios represivos: todos se han ensayado, desde los sablazos a los encierros, la imposición de faltas, la pérdida de curso, etc.: todos con igual ineficacia.

## II. REMEDIOS QUE AHORA CABRIA ADOPTAR

A) La fijación de un máximo de alumnos en las clases, según las necesidades, medios, carácter y demás condiciones de cada orden de estudios.

Esto hará posible la supresión de los exámenes *para estos alumnos*, con tal de que los profesores se ocupen en su enseñanza y aprovechamiento individual, comprendiendo que el deber del profesor no es sólo el de asistir a clase, explicar a los cuatro vientos y luego calificar en el día del examen, sino procurar que aquéllos aprovechen su enseñanza en todos los respectos posibles: en el desarrollo y educación de su inteligencia, como en la adquisición del material del conocimiento hecho (instrucción); en el espíritu científico y de interés serio por la verdad; en la formación de su carácter moral; en el ennoblecimiento de sus inclinaciones, y, en suma, en el temple entero de su vida.

a) De aquí es de lo que ante todo depende el porvenir científico de España, la cual volverá entonces a colaborar a una obra internacional, que hoy recibe ya hecha desde fuera y de balde; colaboración imposible, si no se despierta un espíritu serio de indagación personal científica en la juventud universitaria: pues no tenemos otros centros en donde se haga esta obra. Porque si el profesorado de facultad se obstinara en reducirse a preparar para el examen, con su programa y su texto (lo cual es además imposible en grandes aglomeraciones), sería menester adoptar el camino de Francia y crear centros superiores a las facultades (escuela práctica de altos estudios, colegio de Francia, escuela normal superior, museos...), donde se desenvuelva ese espíritu, independiente de las viejas preocupaciones académicas. Pero téngase en cuenta que, por tal modo, este régimen tiene carácter transitorio, y sólo se justifica donde las universidades han perdido su carácter principal de órganos activos de la vida científica y su obra. En Francia misma, se procura hoy transformar la función de las facultades; y a pesar de poseer aquellos otros centros superiores, no se perdona esfuerzo para que el espíritu científico sustituya en aquéllas al viejo académico, de preparación mecánica, no habiendo apenas ministro (desde la guerra de 1870) que no procure inculcar en el profesorado el sentimiento de su primera y fundamental misión, a saber: la de cultivar la indagación personal científica y hacer que sus alumnos la amen y cultiven.

b) El porvenir entero nacional depende asimismo en gran parte de las universidades. Según el tono, carácter y espíritu de su obra, así sale de ella una juventud escéptica, retórica, ambiciosa, brillante, frívola, sin ideal, indiferente a todas las cosas grandes; o una juventud varonil, entusiasta, seria, reflexiva, desinteresada, enamorada de las grandes empresas y con brío para luchar por realizarlas.

B) Continuación transitoria del régimen para los alumnos *actuales*, tan sólo; pero suprimiendo sus mayores inconvenientes, por medio de la subdivisión de las clases numerosas, que excedan del máximo que se adopte; cada una de las secciones se confiaría a personas competentes, que propondría la facultad para cada curso, a fin de que ella tenga la libertad y la responsabilidad de la enseñanza que den estas personas.

Este sistema, si se declarase permanente, gravaría demasiado el Tesoro; además, urge ensayar si de este modo puede contribuirse a corregir la funesta afluencia de los jóvenes a las profesiones malamente llamadas *literarias*.

C) Ingreso en las facultades por oposición; oposición que se impone, sin desconfianza ni susceptibilidades para nadie, desde el momento en que se fija un límite al ingreso. Téngase presente, además, que a veces puede mediar largo tiempo entre el momento en que un alumno concluyó la segunda enseñanza y aquel en que aspira a ingresar en la superior; caso frecuente, verbigracia, en las escuelas especiales. Es de recomendar que este examen sea tanto más serio, cuanto que está llamado a ser el único. ¿Se conseguiría? Con razón decía Gil y Zárate (2): «Por muy exquisitas y sabias combinaciones que invente el Gobierno para asegurar el rigor en los exámenes, todas se resuelven... en el voto del examinador; y si éste ha tomado el partido de aprobarlo todo, no hay fórmulas que valgan... Donde la conciencia falta, lo demás es inútil.» Recuérdese lo que a veces ocurre con los exámenes de ingreso en nuestros institutos de segunda enseñanza. Verdad es que importaría explicar en qué consiste el *verdadero rigor* —no el falso e injusto— en los exámenes.

Téngase presente que, no por esto, se alaba el malhadado sistema de la oposición.

D) Aunque debe considerarse grave mal la preferencia casi exclusiva de la juventud por las carreras universitarias, no hay medio de coartar exterior y mecánicamente el derecho de elegir profesión; porque acaso aquel que quedase excluido podría tener mayor vocación, y en su día mayor mérito, que los admitidos. Por esto, a los aspirantes que no consiguiesen ingresar, les debería quedar el pleno derecho a obtener sus grados como alumnos libres ante los tribunales que hoy existen ad hoc; salvo en casos muy especiales; verbigracia, cuando la profesión es exclusivamente del Estado, y éste necesita educar de un modo especial a sus funcionarios, sin que le baste para otorgarles su función la aptitud meramente intelectual que puedan acreditar en oposiciones ni exámenes.

E) Los alumnos oficiales o internos deben ser regidos por un sistema más organizado; así, por ejemplo, los profesores deberían llevar nota trimestral de la asistencia y concepto de sus discípulos, según ya se prescribió en el Reglamento de Universidades, por más que (cosa lógica, dadas las ideas reinantes) haya caído en desuso.

---

(2) De *La Instrucción pública en España*, II, p. 338.

## **SOBRE LA REORGANIZACION DE LOS ESTUDIOS DE FACULTAD \***

Catedráticos de varias universidades

### **1. ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE FACULTAD**

Nadie puede poner en duda la necesidad imperiosa de atender de alguna manera a mejorar el estado actual, vicioso en extremo, de la enseñanza de Facultad. Hay en ella hoy defectos gravísimos que no pueden curarse radicalmente de una vez, pero que sí pueden reducirse notablemente, aun dentro de la escasez de recursos con que el Estado cuenta, y de la estrechez de los moldes en que, por virtud del respeto a tradiciones y costumbres, hay que moverse. Sin costar la enseñanza universitaria española un sacrificio excesivo a la sociedad, no responde, ni con mucho, a su objeto. Peca de formalista, frívola y deficiente, y está desprovista, casi en absoluto, de espíritu educativo, que ha venido perdiendo más y más cada día, hasta quedar reducida a un intelectualismo superficial y memorista. Todo en ella se supedita al fin de los exámenes; porque a causa de los derroteros equivocados que sigue, éstos se toman por la opinión en general, y por la gran masa de los estudiantes en particular, como la medida de los esfuerzos y la piedra de toque de la instrucción académica. Tiene este defecto tan hondas raíces, que aun cuando el profesorado quiera, puede hacer muy poco en el sentido del mejoramiento efectivo de la enseñanza. El profesor, oficialmente, no tiene hoy otras obligaciones respecto del alumno que la asistencia a cátedra; si a esto se añade la falta de estímulos de todo género para hacer que los profesores universitarios se relacionen entre sí y con los alumnos, se comprenderá perfectamente la separación casi absoluta que hoy existe entre discípulos y maestros y, como consecuencia, la relajación de los vínculos de una adecuada disciplina académica, la trivialidad y la falta de sentido educativo e interno en la enseñanza.

### **2. AGLOMERACION DE ALUMNOS**

No tiene menor gravedad, y aun explica este carácter superficial y mecánico de la vida universitaria, la excesiva aglomeración de alumnos en las cátedras. Es materialmente imposible que un profesor haga cosa formal ante un concurso de discípulos como el que a veces asiste a las cátedras. Su tarea no tiene más remedio que reducirse a exponer con más o menos claridad doctrinas hechas o a señalar lecciones de estudio con arreglo a un programa y un libro de texto. ¿Cómo ha de organizar trabajos en común con sus alumnos? ¿Cómo ha de poder interesarse por el adelanto y la cultura general de jóvenes a quienes desconoce? ¿Qué medio ha de emplear siquiera para indagar las condiciones personales de cada uno y, por tanto, para dirigir las adecuadamente? Y téngase en cuenta que este defecto lo es de todas las enseñanzas, que para el caso importa muy poco su índole experimental o especulativa, pues la función de toda enseñanza es por naturaleza esencialmente individual y experimental, en el sentido que acaba de indicarse.

\* Publicado por el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (15-IV-1889).

### 3. LOS EXAMENES

Precisamente porque se supone esa impotencia en que el profesor de todo linaje de enseñanzas se encuentra para cumplir sus tareas adecuadamente, subsisten los exámenes de prueba de curso en cada asignatura. Estos, en términos racionales, aunque otra cosa se diga, no pueden responder más que a la desconfianza que se tiene en el juicio individual del profesor, que no por falta de rectitud e independencia, sino por las causas antes dichas, no puede informar siquiera del valer intelectual, aprovechamiento y conducta de sus alumnos.

El remedio, en verdad, no satisface ni remotamente. El examen podrá acaso existir, cuando hay que juzgar a alumnos que el profesor no conoce; pero ¿con qué efectos? La práctica repetidísima lo demuestra. Produce el abandono, a que la mayor parte de los alumnos se entregan durante el curso, seguros como están de prepararse en corto tiempo para vencer la dificultad del examen; el olvido casi general de que lo esencial es estudiar, mientras que el examen no es más que un trámite de mera garantía; y como consecuencia de todo, ese extravío de la opinión, especialmente la de los profesores, que consideran reducidas sus funciones a la tarea mecánica de preparar en cátedra para examinar a fin de curso, y la de los padres de familia, que no creen tener más derecho respecto de la Universidad que el de que sus hijos obtengan las aprobaciones necesarias para alcanzar el título apetecido.

### 4. PRECEDENTES PARA SU SUPRESION

No han sido ciertamente desconocidos estos vicios por los Gobiernos anteriores. La reforma del señor Gamazo (3 de septiembre de 1883), en la que se establecía la supresión de los exámenes para la Facultad de Derecho, respondía a un espíritu acertado (el mismo a que responden las facultades concedidas actualmente a los profesores para excluir a los alumnos de los exámenes ordinarios de junio), no menos que la organización de la enseñanza libre: medio, entre otras cosas, de facilitar los estudios de Facultad, haciendo disminuir la matrícula en los centros oficiales.

Pero con significar esto mucho, no es lo suficiente para llegar al ideal apetecido. Considerando de gran necesidad una más amplia y completa reforma, se debería procurar hoy, obedeciendo a principios pedagógicos más conformes con las exigencias de la cultura moderna, reorganizar el profesorado y las dos enseñanzas, oficial y libre, pues ambas han de mantenerse con tanta más razón, cuanto que, limitada como habría de quedar la primera, el derecho constitucional que todo español tiene a elegir su profesión, reclama necesariamente la existencia de la segunda.

Por hoy, sin embargo, nos limitamos a exponer algunas de las bases sobre las que deberían descansar las principales reformas en la esfera oficial, y sólo en lo que se refiere a la organización de la enseñanza propiamente dicha, prescindiendo por el momento del profesorado.

## 5. DURACION DEL CURSO ACADEMICO

Una de las modificaciones más urgentes, en cuanto al régimen de la enseñanza oficial, modificación que toca tan directamente al profesor como al alumno, es la de la prolongación del curso académico. En ningún país se abusa, como entre nosotros, de las fiestas. En Francia se quejan de tener muchas, y nosotros contamos con una tercera parte más.

La disminución de las vacaciones y el aumento de días hábiles para la enseñanza son necesidades que nadie puede desconocer, sobre todo si se atiende a que el curso español no tiene rival en Europa en lo limitado del número de sus días lectivos. Mucho más necesaria resulta esta modificación, si se atiende a la supresión de los exámenes que ahora se propone, permitiendo, sin esfuerzo ni aumento de nuevas ocupaciones, que el curso pudiese comenzar el 15 de septiembre, en lugar del 1 de octubre, y terminar el 15 de junio, en lugar del 31 de mayo; o acaso hacerlo durar de 1 de octubre a 30 de junio, cosa más conforme con la costumbre actual.

El Reglamento de Universidades de 1859, artículo 86, disponía lo primero; el Decreto del Gobierno de la República de 1873, artículo 37, lo segundo, y el proyecto de ley de don José Fernando González, presentado a las Cortes de 1873, establecía la misma regla.

Los días feriados y las épocas de vacaciones durante el curso deberían ser fijados de un modo claro, disminuyéndose; y para que queden a salvo las variantes que en este punto determinen las costumbres locales, conceder al rector la facultad de suspender los trabajos académicos por cuatro o cinco días, que designaría en la forma más conveniente.

Con la reforma propuesta, las vacaciones de verano serían de dos meses; en realidad, para el profesor, sólo quince o veinte días menos que hoy (a causa de los exámenes de septiembre). Este período, ora destinado al descanso, viajes, etc., ora a trabajos que no siempre es fácil hacer durante el curso, sería todavía mayor que en Alemania e Inglaterra.

Algunos pedagogos e higienistas creen perjudiciales las vacaciones de Navidad, por hallarse colocadas en un tiempo en que el alumno no hace más que comenzar a estar en situación de aprovechar el trabajo de clase, pues al principio de curso se pierde siempre (si puede decirse así) cierto tiempo variable para cada caso, en una especie de adaptación a dicho trabajo, a su asunto especial, al espíritu de la enseñanza, al método y hasta lenguaje del profesor, al régimen general de la vida de estudiante, etc. Pero ni este inconveniente sería tan grave como hoy, cuando el profesor y el discípulo tomasen cada cual en su trabajo una parte distinta en carácter e intensidad de la que hoy toman, aumentando la iniciativa y acción personal del segundo; ni dejaría de aminorarlo grandemente el comenzar el curso un mes antes.

Una innovación podría introducirse, que favorecería grandemente al buen servicio. Es difícil que un profesor se halle durante el curso todo en tal estado de perfecto equilibrio que pueda conceder exactamente la misma atención a su enseñanza. El estado de salud de los unos, que les indica la necesidad de un descanso periódico algo más largo que el que pueden consentirle los domingos; la necesidad, en otros, de ejercer diversas profesiones al par con la enseñanza, verbigracia, la política, el foro, la medicina, etc.; la precisión de disponer de cierto tiempo, fuera de la preocupación y continuidad de la clase, para hacer estudios en otras localidades, o realizar trabajos de investigación, que piden una atención casi exclusiva; estas y otras razones hacen que, aun

los profesores dotados de mayor vocación, celo y rectitud, muestren cierta desigualdad, en ocasiones, en el desempeño de sus cátedras, sin llegar al caso de los que en ciertas épocas del año la abandonan, ya moral, ya materialmente y por completo.

De aquí la conveniencia de permitir a cada profesor, de acuerdo con la Facultad (a la cual toca velar porque esta libertad se armonice con la de los demás profesores y con la libertad, derechos y mejor aprovechamiento de los estudiantes), distribuir el número total de lecciones que le corresponda dar durante el curso, del modo más adecuado, para que pueda concederles toda la atención a que está obligado en conciencia. Así, por ejemplo, respetando las vacaciones del verano, un profesor de cátedra alterna podría dar cuatro lecciones semanales en lugar de tres, ya para terminar antes su curso, ya para comenzarlo después, ya para interrumpirlo (con las debidas condiciones) a fin de descansar, hacer un viaje de estudio, etc.

## 6. LIMITES DEL NUMERO DE ALUMNOS EN CADA CATEDRA

De conformidad con las consideraciones hechas, debiera la reforma descansar sobre dos bases. Es la primera la limitación del número de alumnos que pueden concurrir a una misma cátedra, y la segunda, consecuencia de ésta, la supresión de los exámenes. Todas las demás modificaciones que fuese posible establecer en la actual manera de ser de la enseñanza oficial deberían responder a la necesidad de afirmar los principios contenidos en las dos bases indicadas. Con aglomeración de alumnos es imposible no ya ejercer una acción educadora, que pide cierta intimidad, sino realizar trabajo alguno serio. De aquí: 1.º, la superficialidad de la enseñanza, tan generalizada en nuestros estudios oficiales; 2.º, la desnaturalización del trabajo del profesor en la clase, trabajo que suele reducirse ya a preguntar la lección que se explicó el día antes (cuando no la señalada en el libro), ya a explicar conferencias y discursos, ya a combinar ambas formas; 3.º, la importancia del libro de texto, que viene a hacer poco menos que inútil (y a veces inútil por completo) la función del profesor; 4.º, la necesidad de los exámenes. Y no citemos más.

Ahora bien, ¿cómo y cuándo debe hacerse la limitación del número de alumnos? Esta debería: a) ser relativa a la índole de los estudios de cada Facultad y a los medios de que dispone, y b) tener lugar al comienzo de la carrera.

Sin embargo, aunque el número máximo de alumnos que pueden recibir enseñanza seria e individual en una cátedra es difícil de determinar *a priori*, porque varía en función de muchos elementos y siempre podrá parecer arbitrario; pero teniendo en cuenta el dictamen de los pedagogos más autorizados cuando tratan de la escuela primaria y dada la necesidad de fijar un máximo, no creemos irracional asegurar que este máximo oscila alrededor de 50. Pero si en una *cátedra* será difícil llegar siquiera a este número sin detrimento de la solidez de la enseñanza, en el ingreso la facultad podría admitir mayor número de alumnos, siempre que el Estado creyese conveniente sostener varias cátedras de la misma asignatura, como a veces hoy mismo acontece; verbigracia, en la Escuela preparatoria de ingenieros. Téngase presente que el artículo 91 del Reglamento de Universidades dispone se dividan en secciones las clases numerosas.

La limitación del número de alumnos determina las demás reformas. Así como el Estado no puede disponer de medios suficientes para organizar una enseñanza oficial tan amplia como se quisiera, y como por otra parte podría suceder que hubiese más aspirantes a recibir dicha enseñanza que los que a las aulas han de concurrir (dado el principio de limitación indicado), nace la necesidad de una selección entre los aspirantes; y si esta selección no debe hacerse arbitrariamente, el ingreso por examen comparativo se impone por modo imprescindible, dentro del número fijado en cada facultad y teniendo en cuenta los medios de que dispone para la enseñanza.

Este examen podrá servir para dar cierta homogeneidad a la preparación de los alumnos, cuya heterogeneidad, calidad y cantidad de cultura son hoy gravísimo impedimento a su provecho. Acaso serviría también para elevar el nivel de esa misma cultura; pero esto depende no de los programas, del examen, sino de la competencia, sentido y justificación de los examinadores.

## 7. SUPRESION DEL PREPARATORIO

Al regular el ejercicio de ingreso, de modo que en él se exijan las condiciones más adecuadas al estudio que se va a emprender en la facultad, o hay que partir de una base de cultura general (que es lo que *parece* que suponen nuestros actuales preparatorios), y en este caso bastan los conocimientos adquiridos en la segunda enseñanza, o hay que exigir una preparación especial para las diversas carreras, en cuyo caso cada una de éstas exige estudios enteramente peculiares. En uno como en otro supuesto deben suprimirse los años preparatorios.

Porque, en efecto, en este punto de los años preparatorios hay dos sistemas, entre los cuales oscilan los pedagogos y los gobiernos.

Uno es el que, agrupando varias carreras más o menos afines, establece un programa de estudios preliminares comunes a todas ellas, con el mismo carácter y la misma extensión para todas. Por ejemplo, si para ingresar en las escuelas de arquitectos e ingenieros en sus múltiples especialidades, se requiere conocer, verbigracia, la geometría analítica, la instrucción en esta ciencia habrá de ser en un todo idéntica para esas distintas profesiones, quedando luego a cada una desenvolver en sus propias aplicaciones peculiares aquellas teorías y partes de la misma que exijan acaso para sus fines mayor desenvolvimiento. A este sistema ha obedecido entre nosotros la organización de la escuela preparatoria para ingenieros y arquitectos; y análogo espíritu presidió a la reforma del señor Chao (1873) en los estudios de las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias, para las cuales suprimió el año preparatorio, dando mayor amplitud a las asignaturas de la segunda enseñanza, que consideró entonces ser preparación suficiente para ingresar en aquéllas. En Alemania y Suiza prepondera en general este sistema.

El otro, por el contrario, cree indispensable que la preparación para cada profesión especial revista carácter y extensión especiales también. Así se tiene, por ejemplo, en Francia, una física especial para los médicos y otras varias para los ingenieros, etc., distintas de la física de las facultades de Ciencias, exigiendo en cada caso de éstos una cualidad apropiada a la índole de los estudios respectivos y una extensión diversa en aquellas teorías que ulteriormente habrán de ser más necesarias.

La organización actual de nuestros cursos preparatorios universitarios no obedece a ninguno de estos dos sistemas. Parece inclinarse al de los estudios comunes; pero si a la historia, por ejemplo, que se exige a los alumnos de Derecho, no se da hoy carácter alguno especial, sino que es la misma que para los de Filosofía y Letras, ¿por qué no limitarse a la historia de los Institutos? Acaso sea sólo por el carácter y estado de nuestra segunda enseñanza, por lo que se pide a la facultad de filosofía estudios que se supone habrán de ser algo más serios; pero si por desgracia las clases de historia fuesen a veces deficientes en aquellos centros, ¿no parece innecesario duplicar cátedras, que en muchas ocasiones no están mejor desempeñadas tampoco en las facultades? Por otra parte, al lado de este sistema, se crearon en esa misma facultad de filosofía clases de literatura, especiales para los alumnos de derecho (aunque sólo en Madrid); cosa que, si tuviese alguna razón de ser, no sería la congruencia con el sistema general.

Así, se puede dudar, entre el sistema de la generalidad y el de la especialidad; pero de lo que no se puede dudar es de la falta de principios de nuestra actual organización en este punto. Cualquiera que sea la solución que se adopte tiene que suprimir los cursos preparatorios.

## 8. LO QUE PUEDE HACER EL PROFESOR DE FACULTAD EN CATEDRA

Un antecedente para la reforma en este punto es el artículo 90 del Reglamento de Universidades de 1859, que declara que el profesor deberá informarse de los progresos de sus alumnos y estimularlos al estudio.

Sin duda, la misión del profesor—llevado hoy por la fuerza de las cosas a convertirse de director de estudios de sus discípulos, a fin de auxiliarles para que se *enteren* de las cosas, en preparador, para que en el examen *respondan* sin enterarse de ellas, ni interesarse en lo que sean y valgan de por sí—no se reduce a explicar en su cátedra, sino que abraza algo más que esto. Así, por ejemplo:

a) Debe valerse de todos aquellos medios que mejor aseguren el aprovechamiento de sus alumnos, estrechando sus relaciones con ellos, como son, mucho mejor que las preguntas usuales, las conversaciones y verdaderas indagaciones en común, los trabajos especiales, etc.; todo con el fin de promover no sólo la instrucción, sino el desarrollo de las facultades de los alumnos y de su espíritu científico, o sea de reflexión e investigación personal.

b) Ha de atender aquél asimismo a la formación de la personalidad no sólo intelectual, sino hasta moral de sus discípulos, al desarrollo de su carácter, del sentido general de su espíritu y de su conducta en la vida; siempre, se entiende, con los límites y respetos naturales, aun tratándose de niños, cuanto más de jóvenes, que han menester otra libertad mayor de acción; mas por falta de esta medula interna moral, dan nuestras decaídas Universidades hoy una juventud frívola, escéptica y descreída, atenta a su personal medro, vulgar, blasfema de todo ideal, y con más entendimiento, viveza de penetración y locuacidad que viril energía, conciencia y calor desinteresado por las cosas nobles.

c) Si miramos, por último, a la esfera de la salud física, ¿cuánto puede y debe hacer—repetimos que con los prudentes temperamentos necesarios—para vigorizar a esa juventud débil, anémica, descuidada en cuanto a higiene y policía, y que suele gustar en exterioridades y dijes más, en proporción, que

en alimento y ropa blanca; que ni es ateniense, ni espartana, y menos aún ambas cosas, como debiera ser; y cuyo sistema nervioso, excitado por una debilidad morbosa, que auxilian la pobreza de la circulación y del músculo, produce tan abundantes frutos de degradación sensual, de enervación y de esa mezcla de vehemencia y apatía, característica luego de toda nuestra vida social y de que dan tal testimonio nuestras convulsiones políticas?

Desde luego, ¿quién duda de que la limitación del número de alumnos es condición que no puede menos de influir en la transformación de nuestra manera de enseñar? Si ante una aglomeración heterogénea de discípulos, el profesor parece *casi* obligado (y decimos *casi* porque, aun luchando con mayores dificultades, puede hacer más, verbigracia, en la escuela práctica de Medicina de París, o en el laboratorio de M. Carnoy, en Lovaina, etc.) a reducir su trabajo a la conferencia, o al comentario sobre el libro de texto, al instante se comprende que ante un número reducido puede emplear otros medios, infinitamente más adecuados para hacer capaz al alumno de investigar personalmente y apreciar por sí las ideas y las cosas. Y por otra parte, sólo entonces es cuando el maestro se encuentra en términos hábiles de cumplir su misión esencialmente educadora.

Precisamente conviene insistir, con disposiciones penetradas de este espíritu, sobre la índole *educativa* de la función del profesor. A dicho fin servirían grandemente: 1.º Las notas trimestrales, que también establecía el artículo 78 del Reglamento de Universidades y que, además, despertarían el estímulo y cuidado de los padres de familia y contribuirían, con los trabajos escritos que los alumnos deberían hacer periódicamente, a que la Facultad pudiese emitir juicio fundado, al examinar la propuesta de aprobación del profesor. 2.º La asistencia obligatoria de estos alumnos a las clases, puesto que sin ella mal puede un profesor dar su opinión acerca de aquéllos; y porque además, para quien no quiera o no pueda asistir, está el recurso de la enseñanza libre.

No cabe, ciertamente, negar que a veces esta obligación de asistir sería completamente tiránica, ya a causa de las doctrinas del profesor, ya de su falta de competencia científica o de aptitud pedagógica; mas, por otro lado, si el alumno acude en estos casos a la enseñanza privada, ¿cómo darlo por aprobado, siendo desconocido? El establecimiento de un examen supletorio acaso traería algún remedio, con tal de que se hiciese con intervención y aun dirección del profesor particular; pero el remedio más radical estaría en la organización de los *privat-docentes*. Estos, en efecto, dan al alumno la posibilidad de hallar profesor más apto o más de su gusto que el numerario, sin salir de la Universidad, y permiten, por tanto, asimismo que su juicio pueda ser aceptado por la Facultad, de que en cierto límite forman parte. El mal está en que la institución de los *privat-docentes* es más fácil desealarla que conseguirla. En 1868 se creó de un modo oficial, y a pesar de las gestiones oficiosas que entonces practicaron muchas personas interesadas en su éxito, éste, insignificante al principio, fue nulo a poco; ¿se lograrían hoy ya mayores resultados?

En cuanto a los padres de familia, a quienes toca su parte en el mal, y debiera tocarles en el remedio, se siente hoy unánimemente la necesidad de que se interesen más y mejor en la educación y carrera de sus hijos. Su descuido, las más de las veces, es tal, que fuera de los apuros del examen y del afán porque sus hijos adquieran cuanto antes sus títulos y diplomas, la mayoría de los estudiantes parecen expósitos, no dando señal alguna sus familias del deseo siquiera de enterarse de la conducta que llevan en las clases; como

si tuviesen presentimiento de que la mayoría de éstas no les han de ser para su porvenir de gran provecho.

Con tales bases podría ya acometerse la supresión de los exámenes. Colocado el profesor en términos hábiles, no sólo para apreciar el estado de sus discípulos, sino para lograr de ellos el mejor éxito, en el límite de sus respectivas aptitudes, a causa de la intensa intención que puede conceder al número que ha de enseñar, ¿a qué la prueba mecánica y siempre superficial del examen? ¿Se quiere tener garantías contra la censura injustificada, el juicio apasionado, la debilidad de carácter de algún profesor? ¿No cabría lograrlo mediante notas y trabajos trimestrales, que constituirían como un archivo de datos, al cual la facultad podría acudir para emitir un fallo más justo? La obligación que debería además imponerse a ésta, de discutir el juicio de cada profesor, contribuiría probablemente a relacionar al profesorado entre sí y a promover un espíritu corporativo, que tan necesario es y está tan muerto.

Acaso, en un último extremo y para aquietar un tanto los ánimos más tímidos, podría verificarse un examen en los casos en que un alumno creyese injusta la censura de la facultad. Esperemos, sin embargo, que con el tiempo la opinión dejará de dar importancia a ese trámite puramente exterior que, aun así reducido, no dejaría de tener inconvenientes; pero que, hoy por hoy, acaso facilitaría la transición.

## 9. ORDEN DE LOS ESTUDIOS

Este juicio de la facultad, sustituido al examen de hoy, suscita un problema delicado, a saber: ¿debe concederse la aprobación en cada asignatura independiente, o por grupos? Si la organización cíclica se aplicase a los estudios de facultad, este problema dejaría de serlo; pero aquí nos atenemos a la organización presente, que es, por el contrario, serial, y no concéntrica —salvo donde por casualidad ha resultado: verbigracia, en la Literatura española o en el Derecho natural, que se hallan establecidas en la licenciatura y en el doctorado, de las facultades de Filosofía y de Derecho; o en la Zoología, que se cursa en el primer período, en el segundo y en el tercero de la de Ciencias Naturales.

Ahora bien, dada la organización actual, hay que tomar un término medio. Y éste parece ser el de la aprobación por grupos, porque enlaza más estrechamente a los profesores de cada curso, los cuales tendrían que entenderse entre sí para la dirección de sus discípulos comunes, transmitiéndose sus respectivos juicios, auxiliándose unos a otros, influyendo especialmente cada cual en aquellos alumnos con quienes tuviese mayor familiaridad, por sus aficiones, carácter personal, etc., cosa que, en otro régimen, jamás deja de acontecer; en vez de la frialdad y monótona igualdad de trato para con todos, que parece ser el tipo del sistema oficial, exterior y mecánico al uso, donde queda casi de obligación proscrita toda intimidad y toda acción eficaz por tanto. Y así se vendría poco a poco a obtener cierto proporcional aprovechamiento en todos los diversos estudios del grupo (que además deben ser pocos) y disminuiría, hasta casi suprimirse por completo, el desnivel actual. Hoy, a veces, un alumno es sobresaliente en un estudio y suspenso en otro; cosa imposible, si se procura influir para ello, en vez de dejarlos abandonados cada profesor en las asignaturas de los demás. Sobre esta base proporcionada de

una aplicación regular en las varias enseñanzas del grupo, nada importa, antes al contrario, es elemento de progreso y vida en todos los grados, y más aún en éste, donde interesa promover a toda costa la especialidad, el que ésta se diseñe según las naturales preferencias de cada alumno.

Acabamos de indicar que los estudios de cada grupo deben ser hoy pocos, y esto pide cierta aclaración.

Sin duda, en una organización concéntrica o gradual, cada período de estudios, sea de un semestre, de un año, o de más, repite el sistema todo de aquel orden: verbigracia, de la facultad de Derecho, o de la de Filosofía, de la de Medicina, de las Ciencias físico-químicas. Pero, partiendo del régimen existente —esto es, de asignaturas independientes, que se preceden en serie unilateral— y acomodándonos a él, hay que limitar no sólo el número de estas asignaturas, sino el de las horas de clase y, hasta donde cabe hacerlo (es decir, indirectamente) las de trabajo personal del alumno fuera de las aulas. Aun para aquellos que, imbuidos de las preocupaciones corrientes, niegan a la enseñanza del Estado toda misión positivamente educadora sobre sus alumnos, no podrán dejar de convenir en que, por lo menos, tiene que procurar no corromperlos; o en otros términos: en que el Estado ha de procurar: *a)* asegurar a su enseñanza las condiciones más elementales de eficacia; *b)* evitar que el alumno se recargue de trabajo, ora con daño de su salud mental y física, como invariablemente acontece cuando toma ese trabajo en serio, ora de su moralidad, que se pervierte de raíz, cuando, a fuerza de ser imposible cumplir medianamente siquiera, profesores y alumnos convierten la enseñanza en vano simulacro.

De ello dan ejemplo los malhadados exámenes (perdónese la insistencia). Cuando son «fuertes» (entiéndase, recargados de cantidad y pormenores), destruyen la salud y arruinan la inteligencia y embotan el placer que la verdad causa siempre al espíritu sano: cuando son «flojos» desmoralizan y enseñan el recurso de los «manuales» y de la preparación en dos semanas para repetir en el día crítico lo que se ha de olvidar, una vez declarado: y se acostumbran a la holganza durante todo el curso, a la audacia, a los triunfos sin esfuerzo y, lo que todavía es quizá más grave, a la escéptica indiferencia y hasta menosprecio por el trabajo, la verdad y la ciencia, cosas todas cuyo contenido real no interesa, porque nada tienen que ver con el examen. Así, no es maravilla que en toda Europa haya hoy contra éstos una verdadera cruzada. La literatura sobre el particular es abundantísima donde quiera, aun allí donde es desconocida, como lo es en casi todas partes, la infinita multiplicidad de estas pruebas que trae consigo nuestro sistema de exámenes anuales por asignatura. Ya se ha hablado también de las tentativas más recientes que entre nosotros se han hecho para acabar con los exámenes: el decreto del señor Chao y el proyecto de ley de don José Fernando González (ambos de 1873), que los suprimían en las nuevas facultades en que subdividían las actuales de Filosofía y de Ciencias; el decreto del señor Gamazo (1883), que, al reformar la de Derecho, los prohibió en ella, aunque dejándolos con carácter de apelación para el mes de septiembre (plazo que les quitaba tal carácter; pues tres meses son casi siempre hartos más de lo que cualquier alumno de facultad ha menester para prepararse a un examen al uso); el del señor Pidal (1884), que los suprimía asimismo para la segunda enseñanza... tentativas todas éstas grandemente loables.

Por todo ello, se debe limitar el número de asignaturas en cada período o grupo, haciendo guardar, además, este límite a aquellos alumnos que simul-

taneasen varias carreras. Sin duda, aun así, quedará a todos manera sobrada de infringir la higiene; no es menos cierto que, en especial, cuando se trata de profesiones donde se ha de ingresar por el medio de la oposición (natural complemento del sistema de exámenes), las condiciones de la lucha por la existencia traen consigo funestos resultados; pero no será el Estado responsable como hoy de esta infracción, que, en ocasiones, hasta obliga a cometer, más o menos indirectamente. Sabido es que, por término medio, no debe pasar de ocho horas el tiempo consagrado al trabajo mental: calcúlese el que, por término medio también, puede exigir cada enseñanza, entre clase y trabajo personal del alumno, y establézcase sobre esta base dicho límite.

## 10. AUTORIDAD DE LA FACULTAD SOBRE SUS ALUMNOS

Convendría restablecer el artículo 134 del Reglamento de Universidades, cuyo tenor viene a ser que el alumno, desde el día de su ingreso en la Facultad, queda sujeto a la autoridad académica, «dentro y fuera del establecimiento». No implica la resurrección del antiguo fuero universitario para los asuntos de derecho común, sino la necesidad de revestir al profesor de una autoridad disciplinaria moral y legal, que no se limite a exigir la compostura material dentro de las clases. Sin duda, el carácter de esta autoridad y de esta disciplina es puramente moral, de mera corrección familiar y privada, debiendo desaparecer—como de hecho han desaparecido en la práctica—todas las supuestas penas y privaciones, salvo la expulsión, que tiene otro carácter. Este problema de la disciplina preocupa hoy mucho, y con razón, porque, abolido casi en absoluto el antiguo sistema, queda la autoridad académica «desarmada», como se dice; y no existiendo relaciones personales, familiares, íntimas, entre el profesor y sus discípulos, sino meramente exteriores, oficiales y públicas, al freno material de la antigua disciplina, arrumbada, no ha sustituido aún la disciplina moderna, con sus medios libres, interiores y orgánicos. Lo que debiera causar maravilla (sobre todo, a los que desconocen la naturaleza humana) es que sean relativamente tan escasos los motines de los estudiantes, no habiendo hoy, como no hay, sistema alguno de autoridad ni de gobierno académicos.

Mientras esta verdadera anarquía se mantenga, un profesor puede hacer algo con sus propios alumnos, especialmente cuando son pocos; pero su acción debe al menos legalizarse, renovando el precepto antes indicado. De esta suerte, no parecerá extralimitación que llame a uno de sus discípulos para aconsejarle, por ejemplo, respecto de su conducta fuera de las aulas, influyendo en su ánimo y contribuyendo a que guarde una vida más noble e inspirada de un sentimiento más profundo de la dignidad moral.

Algo podría quizá contribuir a estos fines el restablecimiento de los antiguos «encargados» de los alumnos forasteros. La principal causa de haberse suprimido, era la frecuencia con que el estudiante hacía figurar como encargado suyo a cualquiera de sus amigos. Pero si fuese posible, aplicando en esta parte el sistema tutorial, exigir que el encargado tuviese que ser siempre un profesor, aunque no precisamente del mismo establecimiento, ni aun siquiera oficial, se dificultaría aquel abuso; mayormente, teniendo en cuenta cierto progreso en las tendencias generales que no cabe desconocer.

## 11. OYENTES

Las clases de facultad ¿deben ser, como son, públicas? Entre nosotros lo son, contra lo que acontece en otros países y aún en muchos de nuestros establecimientos de enseñanza de otra índole, comenzando por las escuelas primarias. Sin duda, las puertas de las aulas deben estar abiertas para todo aquel que pueda aprovechar su enseñanza con fruto; no para cualesquiera personas, indistintamente, y permítanlo o no las condiciones del local, del material y de la enseñanza misma, o hasta las individuales del oyente. El principio contrario, vigente por ley en nuestras facultades, supone siempre el concepto de que éstas son centros destinados a conferencias públicas, capaces de servir a la cultura general de un auditorio heterogéneo y anónimo, al cual debe ciertamente servir la Universidad, pero no por semejante camino. Considérese cómo podría darse tal carácter público a una enseñanza de laboratorio, donde un «oyente» ni aprovecharía cosa alguna, ni dejaría trabajar al profesor y a los alumnos. Pues otro tanto acontece con toda enseñanza de carácter práctico y familiar: el estudio de un texto sería inútil para un oyente sin libro; la indagación o discusión de un problema, cosa imposible delante de cualquiera, que, por falta de antecedentes, o no entiende, o tal vez saca de la clase una impresión totalmente equivocada. Hasta puede decirse que, así como en las conferencias dirigidas a una masa de público importa las más veces que esta masa sea la mayor posible, la enseñanza formal, de otros alcances y otro fondo, exige precisamente lo contrario: que el número sea tal, que consienta la inmediata y constante comunicación entre los miembros de la clase.

## 12. DURACION DE LOS ESTUDIOS DE FACULTAD

En casi todas las naciones, en Francia, Alemania, Italia, Bélgica, la duración total de los estudios necesarios para obtener títulos de facultad, está distribuida del modo más contrario al español. Aquí, como allá, esa duración viene a ser, poco más o menos, igual, a saber: de doce a catorce años, entre la segunda enseñanza y la de las facultades. Pero doquiera la mayor parte de este período total corresponde al primero de aquellos grados, que llega a veces a durar nueve y diez años; mientras que, por el contrario, salvo en Francia, la duración de los estudios de facultad es raro excedan de cuatro años, incluyendo el doctorado (en aquellos pueblos en que sostienen todavía la diferencia entre licenciados y doctores). En Inglaterra, la duración total es mucho menor, y en los Estados Unidos y en gran parte de América, la relación de la segunda enseñanza con la primaria no está bien definida y a veces ni existe, prolongándose la primaria hasta un grado y una edad que corresponden al término de la secundaria en otros países.

Pero volviendo a éstos, obsérvese cuán diverso es nuestro sistema. Aquí, la segunda enseñanza (que, como en aquéllos, se exige para ingresar en las facultades) dura cinco años, y aun puede bien abreviarse, cuando se trata de jóvenes de mayor edad que la usual; con lo cual, nuestros alumnos de facultad llegan a éstas en una situación, cuya deficiencia es notoria, sin agravio de nadie, por ser culpa de la organización adoptada; en cambio, los estudios de facultad, en vano pretenden remediar esta deficiencia, prolongándose del modo más exorbitante y ruinoso; el resultado es idéntico y tan superficial

e insuficiente. Nadie en verdad osará comparar el promedio de nuestros naturalistas, humanistas, juristas, médicos, arqueólogos, etc., con los de Italia, por ejemplo (para no citar otros pueblos superiores), donde sin embargo en tres o cuatro años se obtiene el grado de doctor. Si se insistiese en conservar el de licenciado en medicina, derecho y farmacia, suprimiéndolo en filosofía y ciencias, donde ni pretexto hay para mantenerlo, debería disminuirse la duración de sus respectivos estudios, aumentándose los de la segunda enseñanza; pero si nos obstinamos en mantener ésta, tal como se halla hoy, y la duración total de las dos primeras facultades citadas, debería imprescindiblemente aumentarse el doctorado a expensas de la licenciatura, que de ningún modo convendría que durase más de cuatro años, a lo sumo.

### 13. PRUEBAS ACADEMICAS

Ya se ha indicado que el paso de un período al siguiente debería concederse o negarse sin examen, por la facultad, en vista de las notas de los respectivos profesores y, acaso, para mayor ilustración de los que desconocen al alumno, de los trabajos escritos presentados por éste durante el curso. Ahora bien, y como régimen de transición, se podría conservar, en el concepto de única prueba académica, los ejercicios del grado, fin de la carrera, los cuales deberían ser organizados por la Facultad misma, dentro de ciertas bases que obedeciesen a la tendencia general de darles un carácter más técnico y científico que verbalista, cuantitativo, retórico, superficial y de pura memoria, que hoy por lo común tienen. Esta nueva atribución de las facultades contribuiría a estimularlas para reunirse y discutir asuntos de este género, daría a la nación testimonio directo de la cultura, sentido y valer de cada uno de estos centros (pues de ningún modo debería conservarse la actual uniformidad impuesta a todos los establecimientos del mismo orden y grado); y podría tal vez producir entre unos y otros cierta rivalidad, que, con relación a su presente estado de atonía, vendría a ser un bien, o sea un mal menor que ese estado.

Naturalmente, de tales medios no cabe esperar sino que hagan *posible* esos resultados: 1.º, porque destruyen limitaciones y restricciones, contra las cuales hoy se estrella la buena voluntad, cuando la hay; 2.º, porque toda innovación, al poner delante del profesorado estos problemas, remueve la inercia de las ideas tradicionales, constituye un estímulo para estudiarlos y favorece las buenas tendencias que pudiesen existir adormecidas, esterilizadas e impotentes. Pero sin éstas, todas esas condiciones serían ineficaces. La experiencia es tan sólo la que podría darnos a conocer, por medio de esta prueba, la verdadera situación interna de nuestro profesorado; hoy no existe otro medio de estudiarla que su enseñanza, y éste no es bastante.

### 14. PERDIDA DEL CARACTER DE ALUMNO OFICIAL

A propósito de la duración de las carreras de facultad, convendría establecer que los estudiantes a quienes, por dos veces consecutivas, negase aquélla el pase de un período al inmediato, no pudiesen continuar sus estudios *como alumnos oficiales*, quedándoles abierto indefinidamente el acceso a los grados

y títulos ante los jurados de examen para los aspirantes privados o libres. Esta práctica, generalizada en otras carreras y países, tiene por objeto:

1.º Evitar que un alumno incapaz de seguir con provecho, por su culpa, o aun sin ella, los estudios organizados por la facultad, los perturbe, con grave daño de los otros; perturbación que no acontece hoy, cuando la enseñanza es (como ocurre por lo común) general y simultánea; pero que se hace inevitable siempre que, por el contrario, toma carácter más interno, viniendo a ser una obra de colaboración entre el profesor y sus discípulos, cada uno de los cuales al participar individualmente en ella contribuyen a determinarla con su trabajo personal. Ahora bien; esto es imposible sin una cierta homogeneidad de preparación, estado, laboriosidad, desarrollo intelectual y demás condiciones que, naturalmente, jamás pueden ser idénticas, pero que sólo deben variar dentro de ciertos límites. Considérese, por ejemplo, el género de perturbación que se observa en una clase de lenguas, cuando hay que atender a alumnos que no saben leer y a otros que traducen de corrido a libro abierto; evidentemente, el trabajo de los unos es inútil para los otros, y aun perjudicial, porque los aburre y desmoraliza para el suyo. Así no hay clase posible. Esta ha de ser siempre obra colectiva de todos; no un conjunto de trabajos unipersonales, aislados e individuales de cada discípulo con el profesor. Acaso, el alumno inútil y estorbo en la clase común, podría salir adelante y lograr su fin, precisamente, por medio de una lección individual o incorporándose con otros cuyo estado sea semejante al suyo, etc. Por esto no se le cierra la puerta para concluir su carrera; sino que se le lleva, de la clase en que él no aprovecha y daña a los demás, a otra esfera donde puede acontecer lo contrario en ambos extremos.

2.º A advertir a las familias, y aun al mismo alumno, cuando, v. g., por falta de aptitud notoria, o de salud, debiese abandonar aquellos estudios y abrazar otra carrera más adecuada a sus medios y condiciones.

## 15. DOCTORADO

La imperfección que revela la enseñanza universitaria aparece, si cabe, más clara y manifiesta en el período del doctorado.

1.º Tiene esta enseñanza, generalmente, todos los defectos de la del período de la licenciatura: en muchas facultades, aglomeración excesiva de alumnos; en todas, exámenes, falta de espíritu educativo, de trabajo personal, de valor científico, etc.

2.º Hay una idea muy equivocada respecto a lo que esta enseñanza debe ser. *a)* Unas veces, no se la considera como preparación para la profesión del científico, y en particular, para la función del profesorado, que es su único inmediato y directo fin; *b)* otras, se toma el título de doctor como un «lujo», un «adorno», o en sentidos igualmente absurdos; *c)* entre muchos estudiantes de provincias, el doctorado suele no servir sino de pretexto para pasar más o menos honorablemente un año en Madrid; entre los que viven en la corte, para prolongar una vida de indolencia, apatía e imprevisión para el porvenir.

Por eso la reforma debe tender:

1.º A fijar el carácter eminentemente *profesional* de este período. Sin perjuicio de que a sus cátedras puedan asistir también oyentes (con las

restricciones que para las demás se proponen), la enseñanza, como tal, no sólo ha de revestir aquí un carácter tan educativo como ha de serlo en todos los órdenes, sino, además, aumentar especialmente este carácter, en dos sentidos, a saber: *a)* en el de la formación de un verdadero espíritu científico, según corresponde a futuros profesores, que ante todo tienen que ser, no oradores ni funcionarios administrativos, *sino hombres de ciencia*; *b)* en el metodológico y pedagógico; pues tampoco basta—contra lo que hoy, sobre todo entre nosotros, se piensa—que el catedrático sea hombre de ciencia, sino que ha de ser conjuntamente un *maestro*, que posea los principios, el arte y los medios de la educación y la enseñanza. Precisamente puede decirse que este segundo elemento es el que, dentro de la esfera general de los científicos, a que tiene que pertenecer ante todo, es el que caracteriza al profesor y lo capacita para esta función especial, a distinción de la del escritor, por ejemplo.

2.º No siendo, ni debiendo ser, exigido el título de doctor para enseñar previamente, sino tan sólo para la enseñanza oficial, este período constituye una especie de escuela profesional para formar a los profesores *del Estado*. ¿Quieren adquirir esta educación personas que no piensan, sin embargo, dedicarse a la enseñanza pública? Que sean oyentes, si las condiciones ya dichas lo permiten o que en otro caso se matriculen. ¿Quieren lograrla por otros modos y caminos en la enseñanza libre? En buena hora; pero ¿a qué pedir luego un examen y un título oficial que para nada les habilita? Si se sostiene todavía el afán de diplomas, sería muchísimo mejor, antes que perturbar la preparación de los profesores del Estado, permitir que los centros libres puedan expedir títulos de doctor, sin efectos oficiales y con expresión de que son privados.

La obtención, por el contrario, del doctorado oficial debe regularse severamente en razón de sus fines, máxime en el actual y deplorable estado de este período. El sistema opuesto, de doctores formados, sea en las Universidades, sea fuera de ellas, pero, de cualquier modo, reclama el sistema de proveer luego las cátedras por oposición entre unos y otros igualmente: sistema contra el cual todo está ya dicho. Ahora así se impide la formación de un profesorado inspirado en un sentido educativo y sólido, perfectamente compatible con la libertad y diversidad doctrinal, aunque acaso menos compatible con la estrechez de un partido o doctrina cerrada. Hoy, en el estado de nuestro país, precisa organizar un centro para este fin, en vez de abandonar su dirección ante la común decadencia y atraso.

Requiere el sistema actual, hemos dicho, el mantenimiento de las oposiciones, que son la natural consecuencia de los exámenes, esto es, del divorcio entre la función del profesor y la sanción de los estudios: un sistema, como se ha dicho, que en vez de *formar* al profesor lo *busca*, sin preocuparse de formarlo.

El Estado no puede darse por satisfecho, como hoy sucede, con que sus futuros profesores estudien, sepan, tengan conocimientos adquiridos, cultura intelectual, palabra, etc., que es lo que hoy, a lo sumo (pues tampoco la actual organización de estas pruebas es buena), puede acreditar el candidato a una cátedra, sino que debe, no menos imperiosamente, exigirles otras condiciones: espíritu científico, o sea de investigación personal; celo, amor y vocación a la enseñanza; conducta moral y otras. Nadie las tachará de excesivas ni sostendrá que cabe mostrarlas por pruebas de exámenes, oposiciones ni

concursos documentados, sino por experiencia inmediata de la conducta, trabajos y carácter personal de los aspirantes.

De aquí la conveniencia de una prolongada disciplina científica y moral, que atienda a dos fines, esto es, no sólo a lograr que esas condiciones se *muestren*, sino que se *formen*, desarrollando la cultura y aptitud profesional de los candidatos. Esta necesidad se ha sentido de tal modo en cuantos pueblos han pasado por una situación análoga a la nuestra, que en Francia, por ejemplo, la Escuela Normal Superior, destinada a formar la mayoría de los profesores de los Liceos (segunda enseñanza), llega todavía a más: es un internado—como, por otra parte, lo son allí, y en otros pueblos, todas las Normales—sistema que no se recomienda ahora, sin embargo.

Por estas razones no sería hoy conveniente la admisión de los alumnos *libres* al doctorado. La libertad de enseñanza responde al derecho de todo el mundo para aprender, donde y como mejor crea, la profesión que elija; derecho que no se quebranta en lo más mínimo, porque, verbigracia, los artilleros, los ingenieros del Estado, los funcionarios públicos, etc., se eduquen sólo en centros oficiales *ad hoc*. Con tanta razón, por lo menos, puede *hoy* pedirse esto para el profesorado, a fin de levantar, por medio de una acción especial e intensiva, el nivel de su espíritu. El Estado necesita profesores para su enseñanza; y siendo deber suyo procurar que ésta sea lo mejor posible, necesita igualmente contar con profesores adecuados. Así forma ese profesorado, impone las condiciones y aplica los medios conducentes para ello. El período del doctorado responde a esta exigencia, y debe ser una especie de *Escuela Normal* para los profesores de las Facultades oficiales.

Consecuencia de esto sería la supresión de los grados de doctor para los alumnos libres. Probablemente esto causaría extrañeza en los primeros momentos, porque, hoy por hoy, aquel período parece una prolongación voluntaria, una especie de coronación de las carreras en que existe y como un título más que hay en ellas; pero reflexionando sobre la índole y el fin de este grado de enseñanza, la supresión indicada parecería de seguro (y también *hoy por hoy*) razonable.

Esto sentado, la organización, acaso menos imperfecta que en las circunstancias actuales cabría dar a este período, debería descansar sobre dos bases: 1.<sup>a</sup>, la declaración del fin y carácter propio de la enseñanza del doctorado, a saber, la formación de profesores, y 2.<sup>a</sup>, su constitución puramente oficial.

La prolongación de este período a dos años es ley reclamada también con rigor por la importancia especial del expresado fin. En la anarquía, atraso y abandono de nuestros estudios, ¿qué menos que dos años para educar a un buen profesor? Todavía, para alcanzar el título, acaso debería imponerse la necesidad de verificar ciertos estudios en el extranjero; para lo cual el Estado concedería pensiones modestas (verbigracia, de 2.000 a 3.000 pesetas al año) y medias pensiones para temporadas de un semestre. El satisfactorio éxito obtenido por la benéfica institución de los Colegios de la Universidad de Salamanca, cuyos becarios, al concluir sus carreras de Facultad, van a estudiar al extranjero durante un año con pensiones de 4.000 pesetas, inspira viva confianza en este procedimiento, que, además, siguen todos los pueblos cultos.

Parte de esto podría lograrse, acaso, sin gravar el presupuesto, dando una organización adecuada al Colegio Español de Bolonia.

Conviene tener en cuenta que, además, se debería instituir un sistema de alumnos pensionados para estudiar el doctorado; estas pensiones jamás deberían ser concedidas por oposición, sino libremente por cada Facultad en las

distintas Universidades y atendiendo a las condiciones que para el profesorado reuniesen los alumnos que eligiesen respectivamente.

Otra base de estos estudios es la especialidad, sin la cual no hay hombre de ciencia posible. Para conseguirla convendría organizar los estudios de los distintos doctorados de tal modo, que estuviesen representadas en ellas las principales especialidades que hoy se cultivan como ciencias independientes en el orden respectivo, y luego favorecer la libre elección de los alumnos entre ellas, para consagrarse decididamente y con mayor intensidad a la que más solicite su vocación.

Este principio de la libre elección se halla en parte hoy establecido (verbigracia, en el doctorado de Derecho), aunque de una manera incompleta. Las enseñanzas deben ser en este período muy variadas para que el alumno pueda determinar convenientemente su especial inclinación científica; porque aquí se ha de procurar ya la educación de aquellos que en el porvenir cultivarán las principales ramas científicas. De más está añadir que, si en todos los períodos de los estudios de Facultad las clases deben ser alternas, aquí, si cabe, es más indispensable, a fin de asegurar un trabajo intenso, concienzudo y reflexivo que, lejos de poderse hacer con rapidez, pide mucho tiempo. Por lo demás, téngase en cuenta lo muy raro que es hallar en el extranjero cátedras diarias de Facultad. Entre nosotros, donde (ya se ha dicho) dominan la superficialidad y el prurito cuantitativo, se cree, por el contrario, que lo principal está en la cantidad de lo que se *enseña*, y no en la de lo que se *aprende*, que suele estar en razón inversa de aquélla, y ambas de la cualidad, solidez y valor de los resultados, que es lo fundamental.

El claustro de cada Facultad podría disponer que los alumnos de su doctorado se encargasen de ciertos trabajos de clase, verbigracia, ejercicios prácticos y complementarios, o de dar enseñanza a algunas secciones; pero nunca de sustituir cualquier día suelto las cátedras de cualquiera asignatura, profesor y alumnado, indistintamente. El actual sistema de los profesores auxiliares para esta clase de sustitución eventual (que quizá no existe en parte alguna fuera de España) es todo lo contrario de lo que debe ser una organización dispuesta para educar a los futuros profesores: impide la especialización, la formación de convicciones personales y hasta el gusto por el trabajo científico; acostumbra a la superficialidad, al escepticismo y a un enciclopedismo dañoso, y sólo sirve, a lo sumo, para habituarse a usar de la palabra en público y a mantener la disciplina exterior.

Este aprendizaje contribuiría a fijar más y más el carácter normalista o pedagógico del doctorado y la necesidad de ejercitarse prácticamente en el arte de la enseñanza. La Universidad de Madrid podría ser como un campo experimental de ensayos para este fin; sobre todo, si el profesorado actual y venidero de estas enseñanzas atiende debidamente a educar a sus futuros colegas.

No estaría de más estudiar el modo de aplicar, con los debidos temperamentos, en alguna medida, el principio sentado en el decreto orgánico de la Escuela Normal Central de Maestras respecto de los derechos de las alumnas de su cuarto año. ¿Estaría mal que la Junta de profesores designase a algunos de los discípulos del doctorado (después, se entiende, de reorganizado éste) para que durante cierto tiempo sirviesen como profesores, de análogo modo al de los agregados franceses, en las distintas Universidades? ¿Acaso no podrían luego, según esos servicios y los informes de los claustros, ser nombrados profesores interinos, y al cabo obtener la propiedad defi-

nitiva (si este nombre y este concepto deben conservarse)? No se confunda esto con lo que recientemente se ha hecho con nuestros auxiliares, convertidos en numerarios indistintamente, cualesquiera que fuesen su aptitud y servicios. Años atrás, en consecuencia de la circular del señor Albareda pidiendo a los claustros informes sobre las reformas que estimasen deberían introducirse en la enseñanza de sus respectivos centros, se hizo un proyecto análogo por varios profesores de la Facultad de Derecho de Madrid.

Por último —para no recargar todavía con otros muchos pormenores— debería sin duda exigirse en este período el estudio del alemán, hasta traducir trabajos científicos a libro abierto, sin diccionario. Esto responde a que es imprescindible que el profesor se encuentre con medios suficientes para sus trabajos. Se elige el alemán porque, poseyendo el francés, como deben poseerlo (no *suponerse* que lo poseen, según es hoy frecuentísimo) al ingresar en la Facultad, es la lengua más interesante y adecuada en España, no obstante la importancia que ha alcanzado en la ciencia y en estos últimos tiempos el inglés. Cualquiera de estas dos lenguas, además, facilitará las relaciones y el comercio con los pueblos germánicos, lo que serviría de contrapeso al influjo excesivo de la cultura francesa, a que si somos acaso aficionados por verdadera simpatía, lo somos harto más aún por la imposibilidad en que nos hallamos hoy de entrar en igual intimidad con otros pueblos cuya lengua ignoramos. No quiere decir que la francesa esté tan generalizada entre nuestros doctores: año ha habido en el doctorado de algunas Facultades, en los cuales sólo un 10 por 100 de los alumnos podía leer de corrido un libro en francés. ¡Qué modesto bagaje llevan semejantes doctores a las oposiciones y, frecuentemente, a la enseñanza (en la cual no es difícil penetren), no hay para qué decirlo!

## 16. DOTACION DEL PROFESORADO

Inútil es insistir en la miserable remuneración de nuestras cátedras y, en general, de toda nuestra enseñanza. Basta un solo dato: el sueldo de un profesor de Facultad, que ha de vivir en una ciudad y, las más veces, en una capital populosa (Barcelona, Sevilla, Cádiz, Valencia, Zaragoza, Valladolid, Granada), es inferior al de un juez de entrada, cuya residencia es siempre una población pequeña y, con mucha frecuencia, una verdadera aldea. Además, al juez le basta ser licenciado; el catedrático de Facultad necesita ser doctor, lo cual supone un año más de estudios; y sea que lo haga en su casa, sea que venga con este objeto a Madrid (a más de este trabajo y este tiempo), un viaje al menos, y los consiguientes sacrificios, con más, los que el nuevo título supone. Por otra parte, jueces y catedráticos necesitan obtener sus puestos por oposición; pero las exigencias para unos y otros ejercicios varían de tal modo, incluso por el número de plazas que suele comprender cada convocatoria, que es rarísimo que un alumno, apenas se doctora, pueda hallarse en estado de oponerse a una cátedra, necesitando una preparación más o menos larga, que aun para el más inteligente y estudioso no baja de un año; mientras que a la mayoría de los licenciados que han seguido su carrera con aprovechamiento, les basta un trabajo de pocos meses para hallarse en disposición de alcanzar plaza de aspirante. Está universalmente reconocido que tal es la regla general. Admitamos, sin embargo, que la cultura media de nuestros jueces, a pesar de estas circunstancias, no sea inferior a la cul-

tura media de nuestros catedráticos; pero, de seguro, ¿será superior? Por último, el juez de entrada tiene abierta delante una escala de ascensos, en que, sin duda, el nepotismo desempeña un papel tan importante como en nuestros concursos; pero que, aparte esto, llega hasta posiciones de las mejor remuneradas en la nación (las del Tribunal Supremo, 15.000 pesetas); mientras que el catedrático tiene hoy como límite de su carrera tan sólo los cinco números del escalafón, dotados con 10.000 pesetas y 1.000 más en Madrid. Y si se pretendiese fundar estas desigualdades en la del trabajo, téngase en cuenta que el juez recto no necesita para el desempeño de su misión más tiempo ni esfuerzos que el catedrático honrado y de vocación para la suya: si hay profesores a quienes la enseñanza sólo ocupa la hora de cátedra, también hay jueces a quienes los escribanos despachan el juzgado.

No sostenemos con todo que la condición de los jueces sea en verdad brillante, sobre todo en las ciudades; pero si se pretendiese mejorarla, como es natural, no hallaría dificultades tan grandes, tan verdaderamente insuperables, mejor dicho, como las que impedirían sin duda el aumento de las dotaciones del profesorado. La opinión se opondría a este aumento y lo resistiría con todas sus fuerzas. La razón no es que esa opinión tenga más alta idea de la judicatura que del profesorado: hartos sabe ella a qué atenerse en punto a entrambos; sino que para la cultura, o más bien incultura, general, la educación y la enseñanza nacionales son menos importantes que la administración de justicia. Una opinión que consiente maestros cuyo sueldo *anual* llega a 75 pesetas, cuando en Portugal el último y de más humilde condición alcanza más de 500, y en Rumania la ley de 1887 ha establecido como mínimo de los profesores rurales el de 1.080, da muestra inequívoca de lo que piensa en cuanto a la educación de sus hijos.

Además, en sentir del vulgo (y acaso de alguno que otro de los mismos interesados), un catedrático «despacha» su obligación en una o dos horas diarias a lo más, pues hay alguno —y debería haber muchos más— que sólo tienen cátedra alterna. Pero, atentamente miradas las cosas, habida cuenta de que la clase, sea que se desempeñe por medio de lecciones o conferencias explicadas, sea en trabajos dialogados, investigaciones, laboratorio, etc., es *una* de las ocupaciones del profesor, pero no la única; considerando que la preparación conveniente para la clase de cada día requiere, por parte de un profesor digno de este nombre, estudios sustanciales, planes de organización del material, interés y preocupación concienzuda, lecturas, meditación, acaso experimentos, si no ha de limitarse a improvisar discursos superficiales y retóricos, o a repetir todos los años la misma explicación estereotipada de sus primeros «apuntes» o del libro de texto, y ha de seguir al menos el progreso de los estudios en otros países, ya que no colabore también a ellos por su parte, y recordando además los deberes profesionales que, además de la cátedra, corresponden a un profesor celoso, se llegará a una conclusión diametralmente contraria a la del vulgo. Mas para imponer estas obligaciones de alguna manera al profesor, para hacer al menos posible que se consagre a su misión *viribus et armis*, es menester colocarlo en situación de vencer las dificultades materiales de la vida.

Ahora bien, dada la tendencia actual —tan fundada, como por lo común mal dirigida— a introducir economías en el presupuesto del Estado, y dado asimismo el indicado sentido reinante en la opinión, por una parte. y dada, por otra, la imposibilidad de prolongar la injusta situación económica del profesorado, convendría adoptar una combinación que, partiendo de estos datos,

impuestos por las circunstancias presentes, diese alguna satisfacción a las legítimas aspiraciones de este cuerpo.

A nuestro entender, esta combinación podría hallarse en la acumulación de dos cátedras. Puede asegurarse que si el profesor español de Facultad es el peor retribuido de Europa, es también al que menos trabajo se pide. Compáresele, por ejemplo, con el profesor alemán, que, sin tener casi nunca lección diaria de una misma enseñanza, reúne tantos cursos distintos, dados en condiciones muy varias, con más los trabajos especiales en los institutos prácticos, seminarios, etc.; hasta el punto de que, verbigracia, la Facultad de Derecho de Berlín tiene 18 profesores (de ellos sólo 10 numerarios, *ordentlichen*), que desempeñan 40 y tantas asignaturas y ocho clases de trabajos especiales de seminario: en todo, más de 50; mientras que la nuestra de Madrid posee 31 catedráticos (27 numerarios) y sólo ofrece 28 asignaturas. El célebre Holtzendorf, recientemente muerto, daba en 1888 10 lecciones semanales en Munich, y Gneist, no menos ilustre, en Berlín, 13 (1). ¿Qué podría, pues, oponerse a la acumulación, o sea a la facultad de reunir un profesor dos cátedras, percibiendo sus sueldos respectivos? Este medio permitiría, sin aumento alguno de gastos para el Tesoro público, dotar menos mezquinamente a aquella parte del profesorado de Facultad que quisiera apartarse de otros caminos para hallar modo dentro del suyo con que subvenir a sus necesidades.

La acumulación debería establecerse sobre ciertas bases; por ejemplo, las siguientes:

1.<sup>a</sup> Ser, por hoy, voluntaria para respetar así las condiciones con que ingresó en el magisterio el personal actual. Acaso para los futuros profesores debería hacerse obligatoria, consolidando gradualmente las cátedras vacantes para formar de cada dos una (por lo menos, aquellas que ya hubiesen estado acumuladas), dejando sin proveer las que fueren vacando correspondientes al turno de oposición, hasta poder reunir las con otras de igual turno, y confiándolas, entre tanto, a catedráticos interinos designados por los claustros.

2.<sup>a</sup> Mientras se conserve la oposición para proveer cátedras, respetar este turno, no acumulando sino las cátedras correspondientes al de traslación y concurso. Y como suele estimarse, aunque sin razón legal, que las cátedras de Madrid representan una especie de ascenso respecto de las Universidades de los demás distritos, convendría exceptuar de la acumulación uno de los turnos de concurso. Dicho se está que partimos de la organización actual.

3.<sup>a</sup> Conceder el derecho de acumular a todos los numerarios de cada establecimiento, previo concurso entre los que lo solicitaren, si fuesen más de uno.

4.<sup>a</sup> Conceder asimismo a todo catedrático el derecho de acumular a su cátedra cualquiera otra que obtuviese por oposición en un establecimiento de enseñanza distinto, con tal que se hallase situado en la misma localidad.

5.<sup>a</sup> Los profesores que tuvieren dos cátedras no podrían ejercer la medicina, la abogacía y demás profesiones análogas, que consumen mucho tiempo material, aparte del necesario estudio de los casos.

Por este camino parece que podría lograrse no que el profesor de Facultad (2) hiciese una fortuna, ni viviese en la opulencia, sino que pudiese vivir materialmente, con modestia y aun estrechez; aunque hoy una dotación acu-

(1) V. *La enseñanza del Derecho en las Universidades*, que en estos momentos acaba de publicar el catedrático de Oviedo don Adolfo Posada, pp. 66 y ss.

(2) De más es decir que aquí sólo de éstos tratamos; pero la acumulación podría aplicarse asimismo al profesorado de los Institutos y otros centros.

mulada de 7 a 8.000 pesetas (pues en las actuales condiciones del escalafón, nadie pasaría de aquí en muchos años) parezca lujo espléndido, comparada con la actual miseria. Así, el profesor de vocación podría trabajar sin disipar sus fuerzas y su tiempo en otras ocupaciones, con perjuicio de su cultura y su enseñanza. Téngase presente que, por ejemplo, la vida media es en París más barata que en Madrid y aun que en Sevilla; y los profesores de Facultad tienen allí, *como minimum*, 10.000 francos; es decir, algo más del doble que en Madrid y casi el triple que en provincias. Además, acumulan frecuentemente otras funciones científicas retribuidas. Y no hay que hablar de las remuneraciones de 15, 20, 30.000 pesetas, y aún más, que reúnen con frecuencia, y sin llegar a edad proveya, los profesores ingleses, alemanes y norteamericanos.

Tampoco resultaría trabajo excesivo. El ejercicio de la abogacía, de la medicina, de la política, ocupan, por lo menos, doble tiempo del que exige el desempeño de una clase a los profesores que se dedican a aquellos otros servicios. Además, la acumulación de asignaturas se practica en el extranjero, sin que nadie se queje de exceso de trabajo, y en nuestras mismas Escuelas Normales cada profesor desempeña, sin protesta de nadie (y con mezquina retribución), dos y aun tres cátedras, teniendo muchas veces doble y aun triple tiempo de clase que los de Facultad. Por ejemplo, en la Normal Central de Maestras, hay profesor que da cuatro clases diarias con la dotación miserable de 3.000 pesetas.

También se debiera exigir un número de años de servicio inferior a veinte: 1.º Porque para el trabajo de dos cátedras debe ser preferido el profesor que está en plenitud de edad y fuerzas. 2.º Porque la situación material que más inmediatamente urge mejorar es la de aquella parte del profesorado que, por tener aún pocos años de servicio, se encuentra en los últimos lugares del escalafón. Así se ven obligados a optar entre la miseria y la aplicación de sus fuerzas a otras profesiones para satisfacer las más apremiantes necesidades de la vida. España es un país pobre; pero si por el sistema que se propone se hallase dentro de veinte años con la mitad del número de profesores de Facultad que hoy tiene, éstos podrían entonces consagrarse por entero a su fin, a favor de dotaciones modestas, pero decorosas; la enseñanza podría ganar muchísimo, y el presupuesto no habría aumentado un solo céntimo. Sin duda no por esto sería posible garantizar el celo del personal; no hay recurso alguno exterior que sea infalible para determinar cosas del espíritu, pero el Estado habría así prestado una condición y evitado la responsabilidad que hoy sobre él pesa.

Por último, sería también conveniente, como medio de mejorar las dotaciones (sin gravamen asimismo), aumentar la remuneración que hoy perciben los Rectores, Decanos y Secretarios de Facultad (alguna de las cuales es de 250 pesetas al año), con cargo a los sobrantes de cátedras vacantes.

Las Secretarías generales de las Universidades deberían hallarse desempeñadas siempre por catedráticos, dado el carácter completamente técnico y facultativo que tienen y no pueden menos de tener. Hoy existe una separación demasiado radical entre la enseñanza y la administración universitarias. Así lo muestran, por ejemplo, las Memorias anuales, que rara vez tienen otro carácter que el acentuadamente burocrático, seco y sin valor científico, ni pedagógico alguno. Hoy día, dada la centralización actual, mediante la que resuelve el rectorado muchas cosas que deben reservarse a los claustros, el secretario es el asesor y consejero nato del rector. Ahora bien, si este régi-

men hubiera de cesar, ese asesor debería tener la competencia que sólo excepcionalmente reúne; si ha de subsistir, con tanta más razón se necesita la reforma. No ya para resolver casos en que constantemente se requiere conocimientos técnicos y pedagógicos, sino aun para asuntos referentes a cosas del material, como obras, reforma de locales, mobiliario, se advierte a menudo esta falta de competencia lamentable.

## 17. RESUMEN DE LAS PRINCIPALES MODIFICACIONES

Muchas son, sin duda, las reformas indicadas en las observaciones que preceden, y muchas más, incomparablemente, las que sería menester adoptar para que la enseñanza de nuestras Facultades, cualquiera que fuese el carácter especial y nacional que hubiese de tener (cosa grave, difícil y, sobre todo, lenta en un pueblo que de tal modo ha roto, hasta donde cabe, sus tradiciones), entre algún día en el camino de formalidad, valor científico y sentido pedagógico por donde van entrando las de otras naciones, como Francia, y más particularmente Italia, que se hallaban poco ha en situación análoga a la nuestra, en cuanto a espíritu y organización; si bien en muy otro nivel, según lo prueban los trabajos publicados por sus profesores, aun en tiempos anteriores a la vigorosa reorganización que han emprendido.

De todas estas reformas, permítasenos resumir ahora las que, a nuestro juicio, parecen de más capital importancia. Adviértese, sin embargo, que no es de una u otra de ellas, sino del espíritu general de todas, de lo que cabe esperar una regeneración, hoy todavía remota, por desgracia. Pues la reforma ha de tender a concluir, severamente y cuanto antes, con el carácter actual que hoy tiene entre nosotros esa enseñanza y cuyas notas cardinales son: 1.<sup>a</sup> Formalismo mecánico, verbal y memorista, con la trivialidad y superficialidad consiguientes. 2.<sup>a</sup> Pasividad del alumno, falta de iniciativa, de personalidad, trabajo e ideas propias y, por tanto, de gusto e interés objetivo por la verdad científica. 3.<sup>a</sup> Aislamiento, sequedad e incomunicación entre profesores y alumnos, y entre cada una de estas mismas clases, por extinción de todo espíritu corporativo; siendo hoy la Universidad no un *alma mater*, una familia, una personalidad, un organismo de educación y ciencia, con vida interior propia y relaciones complejas de mutua solidaridad entre sus miembros, sino un conjunto inorgánico de servicios particulares independientes, bien o mal desempeñados y siempre ineficaces para el fin a que todavía se *supone* que aspiran; raíz ésta, además, la más profunda no ya de los frecuentes casos singulares de indisciplina en nuestras Universidades, sino del estado de in subordinación permanente en que viven dichos centros, y que es vana utopía pretender corregir con remedios tópicos, tan ilusorios e inútiles como las penas académicas.

He aquí ahora, recordadas, algunas de las modificaciones antes propuestas, de ninguna de las cuales, ni todas juntas, repetimos, debe esperarse otra cosa que la *posibilidad* de un renacimiento.

1.<sup>a</sup> Supresión de los exámenes de asignatura y fin de curso. España es todavía la nación donde mayor número de exámenes tiene que soportar el estudiante; qué grande superioridad debe poseer, por consiguiente, respecto de los estudiantes de los demás países, cualquiera lo sabe. Por lo que hace a los profesores, convertidos en preparadores de sus alumnos para el examen, hoy día no existe una sola nación donde no se repruebe *en absoluto* que

se concreten a esta función; en las más, se les exime de ella, y en algunas (verbigracia, Francia) ha sido menester que los Gobiernos den, una tras otra, órdenes y circulares para que comprendan que su obligación fundamental es ser hombres de ciencia y formarlos. El examen debe ser función o, más bien, consecuencia indirecta *permanente* de la comunicación entre el maestro y sus educandos en la clase. Deploramos que los decretos de supresión más o menos radical de los exámenes, dictados en diversas ocasiones, desde 1873, nunca hayan sido cumplidos; y que recientemente se haya derogado, por la explicable presión del atraso y la rutina, el ensayo practicado con éxito en la Escuela Normal Central de Maestras.

2.<sup>a</sup> La adopción de los nuevos métodos de trabajo en los estudios de Facultad, sustituidos a la interrogación memorista y al discurso, trivial o enfático, pero ineficaz siempre para la verdadera enseñanza, *reclama la limitación del número de alumnos*, que deben ser elegidos por oposición. Lo reclama, por otra parte, la necesidad de que el profesor conozca al día el estado de sus discípulos. Téngase en cuenta, sin embargo, que un profesor de larga experiencia en cátedras numerosas y de ideas nada menos que exageradas y radicales, en verdad, el señor don Luis Silvela, en una de esas rarísimas ocasiones en que los Gobiernos consultan la opinión de los claustros sobre reformas en la enseñanza (3), declaraba que, aun cuando subsistiese la aglomeración actual de alumnos, que impide toda enseñanza grave y concienzuda, así como el conocimiento exacto de cada uno de ellos, deberían suprimirse los exámenes, pues son mayores los inconvenientes de su conservación, que los que podrían nacer de no ser sustituidos por otro medio alguno.

3.<sup>a</sup> Hay que ensanchar la acción del profesorado para con los estudiantes (así como su relación con las familias) en favor de la vida, cultura y costumbres generales de éstos no sólo dentro, sino fuera de la Universidad. Para ello, ante todo, y a la vez que se debe volver al sistema de notas frecuentes a las familias, y al de los encargados o curadores de los alumnos (que convendría fuesen siempre profesores), hay que dar a la Universidad y sus locales muchos atractivos de los que hoy encuentran los muchachos en academias y círculos de cultura y recreo, favoreciendo el establecimiento de bibliotecas y salas de lectura y de conversación por la noche, la formación de sociedades de juegos y ejercicios físicos, de excursiones y viajes; en suma, cuantos medios puedan contribuir a que el estudiante se sienta en la Universidad tan *at home* como sea posible. Algo de esto se *proyectó* hacer en la Facultad de Derecho de Madrid en estos últimos años; pero (aparte de algún hecho aislado en tal o cual establecimiento), donde se camina real y efectivamente en este sentido, parece ser sólo en la Universidad de Oviedo.

4.<sup>a</sup> Reorganización de la duración del curso: *a)* aumentándole un mes, tomado del tiempo destinado a los exámenes; *b)* suprimiendo las fiestas de entre semana; *c)* permitiendo a cada profesor distribuir su curso en la forma que prefiera, con aprobación de la Facultad.

5.<sup>a</sup> Arreglo de la eterna cuestión del preparatorio: sea ampliando la segunda enseñanza, sea estableciendo, ya al final de ésta, ya en cada Facultad, enseñanzas *especiales*, si se cree que hacen falta y que han de tener diverso carácter, según el de cada una de éstas; pero acabando de una vez con el actual sistema, que toma el curso preparatorio de las Facultades de Filosofía y de Ciencias; e introduciendo, cualquiera que sea la solución, el examen de ingreso, como lo pide por otro concepto la limitación del número de alumnos.

---

(3) Cuando lo hizo el señor Albareda en 1882.

6.<sup>a</sup> Debe disminuirse la duración de la mayor parte de las Facultades, en consonancia con lo que acontece en casi todas partes. En general, el sistema vigente entre nosotros es también consecuencia del principio reinante, que pone sobre todo empeño en aumentar la *cantidad*, no en mejorar la calidad de la enseñanza (verbigracia, que «se explique *toda* la asignatura», etc.); mientras que para otros pueblos lo importante es formar el espíritu del alumno y orientarlo en las bases cardinales de cada orden de estudio, sea trabajando directamente sobre los primeros conceptos de una ciencia, sea tomando ocasión de uno cualquiera de sus problemas particulares, o de su historia, o de una doctrina determinada, etc.

7.<sup>a</sup> La transformación profesional de los distintos Doctorados en verdaderas Escuelas Normales para el profesorado respectivo, bajo el doble concepto de su más sólida educación científica y de su preparación pedagógica, con las condiciones en su lugar expuestas (cultivo de la especialidad, duración de dos años, pensiones, derechos de los alumnos en circunstancias dadas a ingresar en el profesorado, etc.), sería acaso el medio más eficaz para *formar* profesores en vez de *buscarlos*, como se ha dicho, con razón, que es el erróneo objetivo de nuestro sistema vigente. Si por tales o cuales razones no pudiese reorganizarse el Doctorado con todas sus exigencias, habría que acometer resueltamente —y quizá aun sin esto— el establecimiento de una escuela de estudios superiores, centro provisional de verdadera indagación científica.

8.<sup>a</sup> En cuanto al profesorado, la admisión de nuevos principios que puedan ir sustituyendo al de la oposición; el favorecimiento de la creación de los *privat-docentes* —incluso asignándoles acaso alguna dotación en circunstancias dadas—, así como de un personal especialmente consagrado a la dirección de las investigaciones personales de los alumnos, y análogo a los llamados jefes y directores de trabajos prácticos, *maîtres de conférences*, etc. (sobre todo allí donde los catedráticos, por su salud, sus muchas ocupaciones, su edad avanzada, sus hábitos, el excesivo número de sus discípulos u otras causas semejantes, no puedan, sin violencia y con fruto, encargarse de este servicio); la posibilidad de mejorar su mísera remuneración, acumulando dos cátedras..., he aquí algunos de los principales recursos para transformar nuestro cuerpo docente.

Para concluir. Obsérvese cuán poco pedimos al presupuesto del Estado, teniendo en cuenta no tanto su penuria de dinero, como aquella otra a que con igual motivo alude uno de los científicos y pedagogos lusitanos de más sólida inteligencia, elevado sentido y saber de nuestro tiempo. «Al ver cuánto dinero mal gastado —dice— se consume por ahí de las arcas del Estado, se me figura que, entre nosotros, hay mucha más pobreza de ideas y convicciones que de medios pecuniarios.» A estas razones hay que atender también en España.

## NUESTROS PECADOS DE OMISION \*

José CORTS GRAU

Con sólo una mediana autenticidad, una decente fidelidad a la conciencia, cualquier tema que abordemos dejará al descubierto toda la problemática que uno lleva auestas. Entre otras razones, porque no es fácil, al escribir, desentenderse de sí mismo. Y más difícil todavía entre nosotros. Entre nosotros no hay artículo que valga: vale el diálogo, los fragmentos de ese diálogo iniciado hace tiempo y mantenido cada día a más alta tensión. Que Dios nos la aumente.

Por favor, de momento nos abstendremos de recetarle a la Universidad. Todo bicho viviente se cree en el caso de emitir su diagnóstico y su pronóstico, y la Universidad va convirtiéndose en un recinto sitiado, con todas las incidencias del «sitio»: halagos, reproches, dádivas, desdenes, asaltos, brechas, tedios, deserciones, virtudes que a veces resultan excéntricas, heroísmos que algunos juzgan estériles... Quizá es hora de pensar lo que debemos ser nosotros, lo que queremos, lo que podemos ser, no cuando llegue esa Universidad perfecta que muchos aguardan como un arca de salvación, donde nos lo van a resolver todo por arte de encantamiento, todo, hasta las ganas de trabajar, sino lo que nos toca ser hoy, en esta zarandeada Universidad que somos nosotros.

Vivimos porque esperamos, y esperamos porque creemos y amamos, a sabiendas de que un ideal no es una utopía. ¿Por qué no probamos a andar ya así, de una vez, por este mundo nuestro? No con ideas en bastardilla ni con una convicción reseca, ni con vagos ensueños de aleteo enjaulado, sino con ideales vivos, entrañables, que no te dejen ni a sol ni a sombra, que te inmunicen contra las tentaciones de fuera, que te hagan sentir lo que hay de infidelidad en cualquier distracción, que acusen de continuo los choques con la mediocridad ajena y con la propia, con nuestra comfortable mediocridad.

Pese a tantos defectos, a tantos peros, todavía somos nosotros los llamados a consagrar la primacía de los valores espirituales sobre los materiales, no en el plano teórico, sino como profesión de una verdad; no en virtud de una construcción filosófica o de un anhelo estético, sino del deber de perfección. Todavía somos nosotros los llamados a profesar un estilo de comunidad donde ayudarnos mutuamente, con implacable caridad, a mantener el alma en vilo. Ninguno nos repudiamos por lo que anhelamos y no puede ser, sino por lo que, pudiendo ser, queda escamoteado o malogrado. Y de momento, hay muchas cosas que siguen estando en nuestra mano sin necesidad de innovaciones legales u oficiales, de reformas llovidas por decreto. Nos han resuelto bastantes problemas que afectan a nuestro mundo. Pero nadie va a resolvernos el de nosotros mismos.

El gran problema nuestro es que la Universidad, proyectada para minorías, está funcionando con masas. No aludo sólo a ese proletariado intelectual que la Universidad incuba a pesar suyo, sino a típicos fenómenos de masa que, independientemente de una matrícula desahogada, se registran en nuestros claustros. Nada más antiuniversitario, por ejemplo, que esta impotencia, que

\* Revista *Alcalá*, 1952.

esta complicidad nuestra—por benevolencias facilonas, por falso compañerismo—con el parasitismo escolar o con el parasitismo de quienes se sirven de la cátedra en vez de servirla.

¿Somos capaces de fomentar un núcleo efectivo de maestros y discípulos prestos a mantener infranqueable el abismo entre el hombre de estudio y el mero aficionado, entre la auténtica vocación universitaria y esa plaga de afanes y arrivismos y codicias y menudas politiquerías con que sistemáticamente se ve asediada la Universidad? ¿Lograremos que la sabiduría deje de ser una carrera de obstáculos para tornar a lo que fue en un principio, puro gozo humano? ¿Será posible que la Universidad, es decir, que nosotros los universitarios conjuremos esa extrema angostura de un mundo progresivamente desalmado donde quienes se sienten portadores de valores eternos aparecen como ilusos extravagantes?

Si creyera que no, me dedicaría a lo que suelen dedicarse los escépticos: al optimismo retrospectivo en torno a nuestras gloriosas universidades y al medro personal. Porque creo y espero, pienso que podríamos comenzar modestamente por corregir toda incongruencia entre nuestras palabras y nuestra conducta personal e intransferible, calibrando algo que no solemos calibrar: nuestros pecados de omisión, los más tristes.

Tal vez nos venga entonces el diablo con la monserga del ambiente. Busca truco para impresionar al hombre masa y dejarle arrimado de por vida al muro de las lamentaciones. Pero nosotros ya es hora de que desechemos en cualquier coyuntura temporal las excusas que un día no habrán de valernos ante Dios.

## LO INTIMO EN LA UNIVERSIDAD \*

Luis SANCHEZ AGESTA

Todos sabemos que uno de los actuales problemas de la vida universitaria es el ritmo creciente con que aumenta la cifra de los inscritos en sus cursos. No me atrevería yo a calificar este crecimiento como madurez; más bien creo que significa una crisis de la Universidad. Entendámonos. La palabra crisis no está forzosamente unida a una valoración peyorativa. Hay crisis de muerte y de decadencia, pero también hay crisis de crecimiento y de transformación. No es precisamente el que la Universidad muera o languidezca lo que nos inquieta hoy. Aunque pueda parecer paradójico, nos alarma ese mismo exceso de vitalidad.

La primera consecuencia tangible es que a todas las Universidades se les ha quedado la ropa chica. Las instalaciones de hace cincuenta años son hoy totalmente insuficientes; los cuadros de profesores están rebasados por la cifra de los escolares. Todo es relativo. Si el catedrático de provincias recuerda con añoranza aquellos cursos que no llegaban al centenar, el catedrático de Madrid mira con envidia a su colega que en una capital de provincias no llega aún a los trescientos alumnos. El problema es universal y nuestras preocupaciones nos parecen ridículas cuando repasamos las estadísticas de París o Nueva York. Hay, sin duda, que aumentar las instalaciones, que multiplicar el profesorado hasta establecer una proporción humana en su relación con los alumnos. Una clase de más de cien alumnos rebasa el ámbito en que cabe establecer el diálogo de la enseñanza. En la Universidad de Nueva York la proporción está fijada en un profesor para cada treinta alumnos.

Y con ser grave este problema de medios, hay una segunda cuestión aún más delicada, en este desorbitado crecimiento de la Universidad. El profesor no sabe quiénes son sus alumnos, los escolares se ignoran entre sí y algunos profesores de una misma Universidad no se conocen. Esta dilatación de la Universidad ha rebasado ese ambiente de intimidad en que florece un espíritu común. No es la idoneidad de los medios docentes lo que está en juego, sino la misma entidad corporativa de la Universidad, que se resiente cuando proporcionamos los medios a esa nueva realidad. Esos cuadros de varios centenares de profesores de diversas jerarquías, esas masas de escolares que entran anónimamente en nuestras aulas, acaban siendo ferozmente individualistas en razón de su mismo número. Difícilmente se despertará en ellos una conciencia común, un espíritu de colaboración, una coordinación de esfuerzos en una misma empresa. La Universidad actual comienza a dar un poco la impresión de que cada uno va a lo suyo, sin preocuparse mucho de los demás. El catedrático explica su cátedra como un asunto personal, desconectado de las restantes enseñanzas de la misma Universidad. De la calle al aula, y del aula a la calle; y quien dice aula, dice clínica o laboratorio. Los estudiantes no sienten un mayor espíritu de solidaridad. Y no entremos en el escabroso problema de la relación entre alumnos y profesores.

Sin duda ésta es una visión pesimista que admite tantas excepciones como se quieran establecer. Trato simplemente de describir un mal que todos conocemos. Si alguien estima que recargo las tintas, anótese en la página de las

\* Revista *Alcalá*, 1952.

excepciones o cárguelo en la cuenta de esa inevitable exageración con que hay que presentar los problemas para que sean entendidos. Pero el problema está ahí y me parece más grave que cualquier otro que podamos plantear. En el fondo encierra la tremenda paradoja de una decadencia por exceso de crecimiento, de un peligro de muerte por exceso de vitalidad. Una Ciudad Universitaria ya no es una Universidad. El signo de nuestro tiempo se ha dicho que era lo colosal, pero la Universidad, por su propia naturaleza, está desplazada de un mundo en que impere el anónimo colosal de una masa.

Cada vez son menos las notas con que la Universidad vibra en común. Debemos pulsarlas con tacto. Pero la solución habremos de buscarla, como en todo aquello que se hace demasiado grande para vivir con un solo ritmo, multiplicando los centros de vida interna, descentralizando esa entidad polifacética y compleja que es la Universidad actual. Los Colegios Mayores, los Centros de Investigación que unen a varios profesores en una tarea común, los Claustros en que conviven los miembros de una Facultad, todos esos órganos menores que integran el cuerpo de la Universidad, pueden recrear ese espíritu de intimidad, de comunidad corporativa, en el que vuelva a renacer la Universidad como el símbolo de una tarea común.

## REFLEXIONES SOBRE EL EXAMEN DE ESTADO \*

Martín DE RIQUER

Todos los años, durante la última quincena de junio y la primera de julio, reina la desazón en unos tres millares de hogares barceloneses. Muchachos de dieciséis a dieciocho años se disponen a pasar por la prueba de los Exámenes de Estado, final y coronamiento de siete años de estudio. Los muchachos llegan a la Universidad tras una larga y muy diversa preparación, verifican sus ejercicios escritos y orales y aproximadamente la mitad se vuelven a sus casas con el título de bachiller. Todo transcurre en una atmósfera de nerviosismo y de agitación: los alumnos son espantados con bulos sobre la severidad o arbitrariedad de los examinadores, los padres están intranquilos y muchos son los que mueven toda clase de influencias para cometer la enorme falta de educación y de civismo de conseguir recomendaciones, creídos que con ello suplirán siete años de absoluto desinterés por los estudios y progresos intelectuales de sus hijos. Está muy lejos de mi ánimo inmiscuirme en pasadas polémicas sobre el Examen de Estado; este problema se encuentra actualmente en vías de solución oficial y todos esperamos que en ella se impondrá la sensatez y se hallará una fórmula feliz y duradera. No obstante, creo que tiene cierto interés hacer algunas consideraciones sobre el grado de formación de estos muchachos, que llegan a la Universidad dispuestos a ganarse un título de bachiller, y gran número de los cuales se sale con la suya. A lo largo de siete años he formado parte de los tribunales examinadores de nuestra Universidad y me ha preocupado siempre hacerme cargo del nivel de formación de nuestros jóvenes estudiantes, pues en ellos (es preciso repetirlo aunque sea un tópico) se cifra la clase dirigente del mañana y entre ellos están, al fin y al cabo, quienes dentro de unos veinte o treinta años regirán el país, nos gobernarán y quienes tendrán en sus manos nuestra cultura y nuestra ciencia. Esta consideración nos hace a nosotros, los profesores universitarios, que intervenimos en los tribunales de Examen de Estado, responsables en parte del futuro de España y puedo asegurar que cuando nos detenemos a reflexionar seriamente sobre esta enorme responsabilidad tenemos sobrados motivos para angustiarnos.

Sólo quiero tratar de lo que conozco por mí mismo y de los datos que me ofrece mi experiencia personal. Durante unas quince convocatorias de Exámenes de Estado (junio y septiembre, todos los años) he preguntado literatura a excepción de unas pocas ocasiones en que me encargué de Geografía e Historia. Me limitaré, pues, a reflexionar sobre la preparación de nuestros jóvenes bachilleres en estas tres disciplinas.

Antes de cada convocatoria tomo tres o cuatro libros de texto de los que se cursan en los centros de segunda enseñanza y me formo un cuestionario a base de preguntas de literatura española y universal a las que forzosamente ha de responder el alumno que aspira al grado de bachiller. Ocurre siempre que, de este acervo de preguntas, hay que descartar una buena parte porque se advierte que los alumnos son incapaces de responder a ellas ni una sola palabra. Con ello el programa se reduce a unas proporciones inverosímiles y hay que ir repitiendo las mismas preguntas veces y veces, pues, si se sale

\* Revista *Alcalá*, 1952.

de los temas más manidos y sencillos, se produce una verdadera hecatombe. Una vez iniciado el examen con tan paupérrimo y maltrecho programa, la mayoría de los examinandos producen una impresión general desoladora: hablan de escritores españoles y extranjeros, antiguos y modernos, con un total y absoluto desconocimiento de su significado cultural y humano, sin la más ligera idea de su estilo ni de sus peculiaridades y sin haber leído ni una línea de los autores de mayor trascendencia. Baste el ejemplo de una pregunta fácil que he hecho centenares de veces: Lope de Vega. El alumno suele dar una vaga y confusa explicación sobre su vida, dice que tuvo muchos amores y que se hizo sacerdote; no es raro que no tenga ni la menor idea del siglo en que vivió, y tras estos preliminares (que duran aproximadamente un cuarto de minuto), se pone a enumerar obras del Fénix de los Ingenios (a una interrupción mía, me manifiesta que ignora qué cosa sea un «fénix») y, por lo general, mezcla desordenadamente comedias, novelas, obras en prosa, poemas épicos y poesías breves. Luego, si es un alumno que está por encima de la medianía, se empeña en explicar el argumento de alguna comedia. Pero, si se trata de un alumno mejor, entonces las obras teatrales de Lope son enunciadas en una acertada clasificación: comedias históricas, comedias pastoriles, comedias caballerescas, comedias novelescas y de enredo, comedias de costumbres, comedias mitológicas, comedias religiosas, etc. Ante esta retahíla, apostillado cada género con dos o tres ejemplos, llego a creerme que el alumno conoce bien la obra de Lope y le pregunto cuál de todas estas comedias ha leído o ha visto representada. La respuesta es invariablemente la misma: ninguna. Le pregunto luego si estas comedias que ha mencionado están en prosa o en verso; titubea y no es raro que conteste que en prosa. El examinador ya no puede seguir más adelante, pues es imposible hacer hablar de un autor, sobre todo si es de la importancia de Lope, cuando el examinando no ha leído jamás ni una sola línea de su ingente producción. Si se pregunta Calderón, ocurre lo mismo y sólo un número insignificante recuerda las famosas décimas de Segismundo. No obstante, en esta última convocatoria, gracias al Congreso Eucarístico, algunos pudieron hablar un poco de los autos sacramentales *El gran teatro del mundo* y *El pleito matrimonial del Cuerpo y el Alma*. Una pregunta francamente difícil es Garcilaso de la Vega. Los alumnos más estudiosos saben el número de sonetos, églogas y elegías que escribió, pero tras estas noticias estadísticas, cuyo conocimiento no sirve absolutamente para nada, es inútil intentar que expliquen el valor, el significado y el estilo del gran poeta toledano y es ilusorio preguntarles si han leído alguna de sus poesías.

Gran parte de la culpa de esta absurda e inútil manera de saber literatura la tienen los cuadros sinópticos, cuya existencia sólo se puede tolerar como medio en recordar lo ya sabido, pero que, en realidad, se utilizan como único vehículo de aprender. Lo que no se ve por ninguna parte es una buena y constante labor de lectura de nuestros clásicos, aunque sea en antologías, y el estudiante permanece totalmente alejado de las grandes obras literarias, que jamás ha visto, pero cuyos nombres a veces conoce exclusivamente porque tiene buena memoria. De ahí, los líos que se arman en la cabeza la mayoría de los alumnos. Un buen número de ellos no recuerdan ninguna producción de Zorrilla, y sólo aciertan con el *Don Juan Tenorio* cuando les pregunto si saben de una obra que se representa todos los años el Día de Difuntos. El cine no ayuda en nada. Infinidad de veces pregunto Pedro Antonio de Alarcón (eternamente confundido con Juan Ruiz de Alarcón: «Era mejicano y joroba-

do...»), y no son pocos los que no saben nada de *El escándalo* ni de *El clavo*. A veces confiesan que han visto ambas películas, pero que ignoraban que se basaran en las novelas del gran escritor. Es sorprendente que gran número de jovencitas de unos dieciséis años manifiesten que jamás han leído ni una sola poesía de Bécquer o de Rubén Darío. Y tal vez aún es más alarmante que sea difícil encontrar algún muchacho que haya leído una novela de Walter Scott... Uno se pregunta aterrado: ¿qué leen estos jóvenes que aspiran a que el Estado les dé un título y a ser hombres de carrera?

En geografía y en historia reina el mismo desconcierto. No hablemos ya de preguntar las cabezas de partido de una provincia, pues frecuentemente vemos con asombro que no encuentran la provincia en el mapa, y, cuando se trata de alguna de las Vascongadas, se averigua la capital por eliminación. En el septiembre pasado pregunté a muchos alumnos cómo se llamaba el soberano de Inglaterra entonces reinante, y aunque por aquellos días todos los diarios hablaban con grandes titulares de la enfermedad de Jorge VI, sólo un número escaso pronunció su nombre. En cambio, todos ellos sabían que Favila murió devorado por un oso. La lista de los reyes de España desde Felipe V hasta Alfonso XIII es para nuestros estudiantes una pregunta difícil.

No exagero. Hablo del estudiante medio, el cual es evidente que no tiene la culpa de su bajo nivel cultural. Tampoco la tienen el procedimiento ni el plan de estudios. La prueba está en que en las primeras convocatorias de Examen de Estado los conocimientos y la madurez de los alumnos eran muy superiores; desde hace unos cinco años se observa un alarmante descenso que hay que atajar sea como sea. Se dice que los Exámenes de Estado constituyen una prueba dura. Para la preparación actual de los alumnos, evidentemente es duro preguntar si saben algo de Horacio, del Marqués de Santillana o de Quevedo. Si queremos preguntar literatura moderna sembramos el pánico; si alguna vez he interrogado a algún alumno sobre Mallarmé, Marcel Proust o Joyce, he tenido que retirar la pregunta asegurándole que por ignorar a tales escritores no le bajaría la nota. Se dice que el Examen de Estado es una dura prueba, y en el tribunal de nuestra Universidad, en el que yo formaba parte y que acabó su actuación la semana pasada, se examinaron 416 alumnos, de los cuales 271 merecieron aprobado, 61 notable, 3 sobresaliente y fueron suspendidos 81.

\* \* \*

Aquellos mismos días, a un kilómetro escaso de nuestra Universidad, en un instituto extranjero se celebraban los Exámenes de Estado de una nación latina. Muchachos pertenecientes a la colonia de aquel país, residentes en Barcelona, desfilaban ante un tribunal formado expresamente por profesores llegados de fuera. Tuve un empeño especial en asistir a las pruebas. Sería muy útil que hicieran lo mismo todos cuantos dicen que los Exámenes de Estado españoles son duros y que los examinadores apretamos. En estos Exámenes de Estado extranjeros las pruebas escritas son seis, una de ellas dividida en dos ejercicios de cinco horas cada uno. Se trata del latín, disciplina en que se exige la versión de un texto de veinte líneas de Cicerón y luego la retroversión de otras veinte líneas de Maquiavelo al latín. El tema de literatura, basado en consideraciones sobre las clases sociales reflejadas en cierta novela, lo realizaron los alumnos sin tener delante dicha novela y durante seis horas. El tema de redacción de español, que versaba sobre «La labor cultural y misional de España en América», duró otras cinco horas. El

mismo tiempo se dedicó a otras dos lenguas modernas. Ocho horas duró el ejercicio de dibujo, en el que los alumnos llenaron una lámina y la hicieron seguir de un comentario artístico. El ejercicio de matemáticas, al que se destinaron cinco horas, consistió en resolver un problema de análisis matemático seguido de discusión.

Las pruebas orales fueron nueve, y duraron de veinticinco a cuarenta y cinco minutos cada una. La de literatura del país, al que pertenece este instituto extranjero, estribó en leer un pasaje de un gran autor del siglo XIII o de otros escritores del XIX al XX, y comentarlo desde el punto de vista literario, histórico y lingüístico. El de literatura española consistió en unas seis o siete preguntas sobre grandes autores (Santillana, Torres Naharro, Pereda, Galdós, etc.) y en la comprobación de que el alumno había leído varias obras literarias íntegras, sobre las cuales se le hacían preguntas concretas. El ejercicio oral de latín consistió en la lectura y traducción, repentinamente y sin diccionario, de una oda de Horacio y un pasaje de Tácito; el alumno comentaba literaria e históricamente lo que iba traduciendo y desentrañaba el pensamiento del autor. En la prueba de historia oí una disertación de un muchacho sobre los inicios del capitalismo y la política de Bismarck en Oriente, que duró media hora. En la prueba de filosofía se preguntaba sobre Kant, el escepticismo científico de Young, los fisiócratas, etc. En el examen de matemáticas oí disertar, ante la pizarra, sobre análisis matemático, trigonometría y geometría analítica. Seguían exámenes orales de física y química, de ciencias naturales, de dos lenguas extranjeras y de religión.

Los alumnos que en junio pasado realizaban estos exámenes, en pleno Barcelona, se expresaban con admirable soltura, manejaban conceptos abstractos con precisión y no daban la sensación de estar atemorizados ni de creer que se les sometía a una prueba durísima. Entre ellos, todos los años hay alumnos españoles, los cuales han estudiado este Bachillerato extranjero y lo hacen con la misma perfección que los alumnos naturales del país al que pertenece el citado instituto.

Si nos fijamos bien, el plan español de estudios de segunda enseñanza permite perfectamente interrogar a nuestros alumnos de las mismas materias y con el mismo tono, y en matemáticas incluso tal vez es posible alcanzar un grado superior. Nuestro plan, por lo tanto, no tiene la culpa del bajo nivel de nuestros estudiantes. Tampoco la tienen ellos; los alumnos españoles no son ni más inteligentes ni menos que los extranjeros, y la prueba está en que los españoles que cursan este Bachillerato extranjero dan también un excelente resultado.

Pero es doloroso confesar que la mayoría de los alumnos que actualmente se presentan al Examen de Estado español no podrían aprobar este Bachillerato extranjero. El mal se puede atajar. El Ministerio de Educación Nacional está dispuesto a hacer una decisiva reforma de nuestra enseñanza media. Cualquiera que sea la fórmula que se adopte, lo importante es que el Bachillerato sea realmente un conjunto eficiente de enseñanzas y que dé auténtica cultura y madurez a nuestros jóvenes alumnos. Estos alumnos, en gran parte, aspiran a ingresar en la Universidad y en un porvenir no lejano serán los ingenieros que construirán nuestros puentes, los químicos que encauzarán nuestras industrias, los juristas que velarán por nuestra justicia, los médicos que tendrán a su cargo nuestra salud, los diplomáticos que salvaguardarán nuestra patria en el extranjero, los políticos que llevarán nuestra nación. Sin un cambio de actitud y de procedimientos en nuestra segunda enseñanza, es

posible temer un aciago descenso en el nivel de nuestras clases dirigentes. Para evitar este posible desastre todos tenemos que poner nuestro esfuerzo: los alumnos, estudiando con amor y vocación; los profesores de segunda enseñanza, formando realmente a nuestra juventud, sin regatear esfuerzo alguno; los padres de los estudiantes, no empeñándose en que sus hijos sean bachilleres del modo más cómodo posible y no insistiendo en pretender que tengan el título, si no están dotados para ello, y los profesores universitarios que forman parte de los tribunales de Examen de Estado, haciendo cuanto puedan para evitar el descenso en el conocimiento y asimilación de las materias que exigen en las pruebas.

# Documentación .

## CONSEJO DE EUROPA-COMITE DE ENSEÑANZA SUPERIOR E INVESTIGACION

### Principios que gobiernan el acceso a la enseñanza superior (proyecto)

A finales de octubre de 1973, se reunió en Estrasburgo el Comité de Enseñanza Superior e Investigación del Consejo de Cooperación Cultural. En esta reunión se estudió, entre otras cuestiones, un proyecto de «principios que gobiernan el acceso a la enseñanza superior» y se tomó la decisión de establecer una versión revisada para la próxima reunión del Comité, sobre la base de los diversos comentarios que fueron formulados.

En este proyecto se analizan los principios que gobiernan el acceso, los criterios de admisión y el problema del numerus clausus. La última parte se dedica a la admisión de estudiantes extranjeros en la enseñanza superior.

#### I. ACCESO A LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN GENERAL

##### 1. Derecho a la educación

a) Todo ciudadano tiene derecho a la educación (al menos en el país del que es súbdito).

b) Parece que este derecho debe interpretarse como incluyendo:

- el derecho a la educación de base en el marco de la escolaridad obligatoria;
- el derecho a prepararse para una carrera profesional;
- el derecho de proseguir sus estudios después del período de escolaridad obligatoria;
- el derecho al esparcimiento educativo.

c) El derecho a la educación supone solamente la igualdad de oportunidades. Cualquiera que reúna las condiciones necesarias tiene el derecho a solicitar su admisión en cualquiera de los centros de enseñanza existentes en el país (igualdad de trato).

d) Ningún individuo puede, sin embargo, exigir de las autoridades de su país que creen ciertos centros de enseñanza o que le procuren una plaza en una universidad *a fortiori* en la rama escogida por él.

e) Las universidades están moralmente obligadas a abrir sus puertas a los estudiantes desfavorecidos o que, por una u otra razón, se encontraron en la imposibilidad de seguir el ciclo de enseñanza secundaria que da acceso a la universidad, siempre que ellos demuestren su capacidad de proseguir una educación universitaria.

f) Toda formación de la educación técnica, cuyo contenido es comparable al de otras enseñanzas del mismo nivel, debería dar los mismos derechos de proseguir los estudios ulteriores que éstos. Ninguna discriminación debe ejercerse en relación con la educación técnica.

g) Toda persona que haya terminado sus estudios secundarios debería tener derecho a beneficiarse de una formación suplementaria de estudios en un centro de enseñanza. En el futuro, los casos de alternancia de períodos de estudios y de períodos de trabajo profesional deberían producirse más frecuentemente.

h) Si bien es cierto que ningún estudiante puede exigir que se le busque una plaza en la facultad de su elección, las autoridades deben, sin embargo, esforzarse en ayudar a los estudiantes, que no han logrado hacerse admitir en una universidad, para encontrar una plaza en otra parte.

i) En la medida en que se reconoce el derecho a la educación, ninguna distinción debería hacerse entre los ciudadanos de un país y los de otros Estados miembros del CCC, pues la Europa de los 21 debe concebirse como una entidad cultural única.

j) En los términos del artículo 1.º, párrafo 3.º, de la Convención Europea relativa a la equivalencia de los diplomas que dan acceso a los centros universitarios, cada Parte Contratante se reserva el derecho de no aplicar la disposición prevista en el párrafo 1.º (equivalencia de certificados de fin de estudios secundarios entregados en el extranjero) a sus propios ciudadanos. Conveniría eliminarla, al menos en lo que respecta a los hijos de los que, por razones profesionales (diplomáticos, funcionarios internacionales, representantes comerciales, etc.), se ven obligados a vivir en el extranjero. En la XXVII sesión, el Comité invitó al Comité de la Enseñanza General y Técnica a formular su opinión sobre la necesidad de mantener el artículo 1.º, párrafo 3.º

## **2. Criterios generales de admisión**

a) Según los principios observados en la mayoría de los países miembros del CCC, la enseñanza superior debe estar abierta a todos los individuos suficientemente calificados (principio del acceso libre).

b) Quienes no sean capaces de acabar los estudios superiores, no deberían ser admitidos en las universidades.

c) En lo relativo al establecimiento de condiciones de acceso a la enseñanza superior, las autoridades competentes no deberían mostrarse demasiado «generosas», a fin de no arriesgarse a bajar el nivel de los estudios. Por otra parte, los criterios de admisión deberían ser objeto de continuas reevaluaciones. Si se observase que entrañan una eliminación excesiva de candidatos en la primera selección, o que provocan numerosos abandonos durante el primer año de estudios, habría que volverlos a examinar.

d) Las vías y medios para dar un acceso más amplio a la enseñanza superior a los estudiantes provenientes de la enseñanza técnica, deberían estudiarse teniendo en cuenta las recomendaciones formuladas con ocasión del

simposio sobre el acceso de técnicos a la enseñanza superior que tuvo lugar en Santa Margarita Ligure del 9 al 14 de noviembre de 1970 (CCC/ESR, 72 y 14).

e) Los alumnos de los centros de enseñanza técnica que no dan acceso a la universidad tienen ya ciertas posibilidades de incorporarse a las vías de entrada normales mediante una formación suplementaria. Deberían acrecentarse y ensancharse estas posibilidades.

### 3. El problema del «*numerus clausus*»

#### a) *Situación actual*

Numerosos países quieren garantizar a toda persona calificada la posibilidad de estudiar cualquier materia de su elección a nivel universitario (algunos están incluso obligados a hacerlo por su Constitución). Creen, en consecuencia, que no debe haber *numerus clausus*.

De otro lado, ciertos países han sentido la necesidad de introducir un *numerus clausus* por una o varias de las razones siguientes:

- i) Para mantener el nivel y la eficacia de la enseñanza y de la investigación (la admisión de demasiados estudiantes corre el riesgo de entrañar una degradación de las condiciones de trabajo, de abandonos demasiado numerosos y estudios demasiado largos).
- ii) Para permanecer en los límites de la capacidad existente en un momento dado (el personal, el equipo, las superficies de laboratorios, las camas de hospital disponibles, etc., pueden ser factores limitativos).
- iii) Para evitar la sobrecarga de ciertos sectores profesionales y el paro de diplomados de enseñanza superior.
- iv) Para lograr que el porcentaje de estudiantes que ingresan en la enseñanza superior no sobrepase las previsiones de las autoridades nacionales.
- v) Para respetar las prioridades fijadas en materia de enseñanza.

#### b) *Problemas internacionales resultantes de la aplicación del numerus clausus*

No es posible sostener que el *numerus clausus* es una cuestión exclusivamente nacional, pues su aplicación tiene a menudo consecuencias graves para los países vecinos:

- los países pequeños, sobre todo aquellos que no poseen universidad, pueden de repente experimentar dificultades para encontrar plaza en el extranjero para sus estudiantes;
- los países cuya lengua está ampliamente extendida pueden encontrarse invadidos por estudiantes extranjeros que no pudieron encontrar plaza en una universidad de su país;
- la aplicación de la convención europea relativa a la equivalencia de los diplomas que dan acceso a los centros universitarios es cada vez más problemática y el *numerus clausus* amenaza provocar una discriminación hacia los estudiantes extranjeros.

Parece, pues, necesaria una cierta coordinación de las políticas nacionales, al menos para los países afectados por las repercusiones internacionales del *numerus clausus*.

c) *Medidas recomendadas en caso de aplicación del numerus clausus*

En donde quiera que la situación nacional necesite de la aplicación de esta restricción, convendría tomar las medidas siguientes:

- al menos, los países interesados deberían informarse suficientemente unos a otros, con antelación, de todas las medidas restrictivas previstas, si las consecuencias de estas medidas pueden repercutir más allá de sus fronteras;
- el *numerus clausus* no debería aplicarse de forma tal que implique una discriminación hacia los estudiantes extranjeros;
- las autoridades deberían evaluar, con la máxima precisión posible, la capacidad existente a fin de asegurarse de que el personal y los equipos técnicos se utilizan al máximo. Los Estados miembros deberían compartir la experiencia que tienen de los métodos modernos de evaluación de las plazas disponibles;
- se deberían mejorar continuamente los métodos de evaluación de necesidades futuras y de previsión de los movimientos de estudiantes;
- el sistema de orientación escolar y profesional debería perfeccionarse.

4. **Criterios de admisión en el caso de «numerus clausus»**

Allí donde se vaya a realizar una selección, convendría tener presente que:

a) Es necesario definir criterios de selección objetivos, que sean comprendidos por los candidatos (criterios fijados por vía legislativa o reglamentaria, por decretos ministeriales o por decisión de una universidad, de modo que los candidatos los conozcan con anterioridad).

b) Los criterios de selección pueden variar según la carrera y la disciplina escogidas.

c) Dado que en ciertos países las universidades gozan de una autonomía completa en la selección de los estudiantes, sería deseable que los criterios aplicables fuesen en lo esencial los mismos en todo el país (por medio, por ejemplo, de una coordinación entre las universidades), a fin de que los estudiantes tengan las mismas oportunidades de admisión en todas las regiones.

d) Convendría tener en cuenta, entre otros:

- la motivación del estudiante;
- la experiencia de la vida profesional;
- el resultado de los tests psicológicos que permiten prever el éxito o fracaso del estudiante (al menos convendría poner a punto los tests de esta naturaleza).

(Tener en cuenta las notas obtenidas en la enseñanza secundaria, para abrir el acceso a las universidades en un sistema que aplica el *numerus clausus*, puede no ser compatible con las disposiciones de la Convención Europea relativa a la equivalencia de los diplomas que dan acceso a los centros uni-

versitarios. Esta Convención está basada en el principio de una equivalencia formal de los diplomas obtenidos en los centros de enseñanza secundaria de las partes contratantes y esto excluye una información en cuanto a la equivalencia material de estos diplomas.

Si las notas obtenidas en la enseñanza secundaria fueran tomadas en consideración, no sería posible comparar el valor de las notas obtenidas en los establecimientos de enseñanza secundaria extranjeros con aquellas concedidas en los centros nacionales, sin proceder a una investigación sobre la equivalencia material de los diplomas otorgados.)

## II. ADMISION DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

### 1. Principios generales aplicables a la admisión de estudiantes extranjeros

a) La admisión de estudiantes extranjeros forma parte de la tradición universitaria europea y debería, por lo tanto, permanecer como una de las características esenciales de toda universidad en Europa.

En las carreras en las que se limita el acceso, los Estados miembros deberían hacer todo lo posible para que, al menos, un cierto porcentaje de plazas disponibles se reserven a los estudiantes extranjeros, aunque el porcentaje exacto pueda variar de una universidad a otra, de un país a otro y entre las disciplinas, debería situarse de una manera general entre el 5 y el 10 por 100 (las universidades deberían, evidentemente, decidirse a aceptar más estudiantes extranjeros, si esto parece posible sin excesivas dificultades).

b) De esta manera se excluye la teoría según la cual ningún extranjero puede ser admitido en tanto que las demandas de nacionales no sean satisfechas.

c) Si hay más candidatos extranjeros que plazas disponibles, parecería justificado examinar con una benevolencia especial las demandas de los estudiantes provenientes:

- de países donde no existe universidad (Chipre, Luxemburgo) o donde las posibilidades son muy limitadas (ciertos países de ultramar, por ejemplo);
- de países signatarios de la Convención Europea relativa a la equivalencia de los diplomas que dan acceso a los centros universitarios;
- de países miembros del CCC;
- de países con los que existen lazos tradicionales.

d) Cuando existan procedimientos especiales de selección, los candidatos extranjeros deberían tener, en la medida de lo posible, las mismas posibilidades que los nacionales.

e) Los candidatos extranjeros no deben ser considerados como «elementos de segundo orden», aunque pueda ser que procedan de un país:

- donde el nivel escolar es inferior; o
- donde la entrada en la universidad les ha sido denegada porque no han alcanzado el nivel exigido durante el período de su escolaridad.

## 2. Consideraciones financieras

a) Se puede constatar que, particularmente en los países pequeños, el contribuyente no sabría apoyar el financiamiento de la formación de un gran número de estudiantes extranjeros (a menos que este número fuese compensado por el de los nacionales que van a estudiar al extranjero).

b) No se puede decir, sin embargo, que los países de Europa que envían estudiantes a otros países europeos deberían reembolsar a estos últimos y esto por las razones siguientes:

- puede ocurrir que los países pequeños no estén en una situación financiera que les permita enviar estudiantes al extranjero;
- un espíritu de asistencia mutua debería ser la regla entre los países europeos;
- cuando los estudiantes extranjeros vuelvan a su país, el país receptor obtiene generalmente un cierto provecho (del hecho de las relaciones personales que ha establecido, el antiguo estudiante tendrá una predisposición a comprar los productos del país en el que realizó sus estudios, estrechando así los lazos con el comercio y la industria de este país).

c) Pertenece a los gobiernos y/o a las universidades nacionales el decidir si conviene o no mantener el sistema de derechos de inscripción.

En caso de que se exijan esos derechos de inscripción, habría que evitar toda discriminación hacia los estudiantes extranjeros.

El pago de derechos especiales (cubriendo en parte los gastos de enseñanza) por los estudiantes extranjeros, en tanto que los nacionales no tienen que hacerlo, no puede justificarse más que en casos excepcionales. Esto podría representar un obstáculo considerable a la movilidad de los estudiantes.

d) La conclusión de acuerdos bilaterales parece ser la mejor manera de resolver los problemas financieros planteados a nivel internacional por el *numerus clausus*.

## OCDE: POLITICAS DE ADMISION A LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA \*

A finales del mes de junio de 1973 se celebró en París una conferencia, organizada por la OCDE, sobre estructuras futuras de la enseñanza postsecundaria. En esta conferencia, en la que participaron ministros y altos funcionarios de la OCDE, se constituyeron cuatro grupos de trabajo encargados de los estudios de los cuatro temas claves de la reunión:

- a) Posibilidades de acceso a los estudios postsecundarios y al empleo.
- b) Formas de estudio no tradicionales.
- c) Organización de los estudios y lugar de las investigaciones en la enseñanza superior.
- d) Planificación y financiación de la educación postsecundaria.

Como informe de base para la discusión del tema citado en primer lugar, el Secretariado de la OCDE elaboró un informe titulado «Políticas de admisión a la enseñanza postsecundaria», que reproducimos a continuación. En este informe se estudia en primer lugar el proceso de ingreso a este tipo de enseñanza en los países miembros de la OCDE. En segundo y último lugar, se analizan diversos problemas relativos a la política de admisión a la enseñanza postsecundaria.

### RESUMEN Y CONCLUSIONES

1. La definición de nuevas políticas de admisión en la enseñanza postsecundaria constituye un elemento importante de las reformas estructurales de las enseñanzas secundaria (segundo ciclo) y superior, emprendidas o previstas en numerosos países miembros de la OCDE. Las soluciones que se adoptarán constituyen opciones políticas que competen a las autoridades nacionales y dependen de las condiciones de admisión en vigor y de los objetivos asignados al sistema de enseñanza; igualmente, no se trataría de preconizar tal o cual solución. Este informe se propone esencialmente inventariar las estrategias de cambio previstas (y a veces controvertidas) en este campo, a la luz del análisis del proceso actual de acceso a los estudios superiores.

### **El proceso de acceso a la enseñanza postsecundaria en vigor en los países de la OCDE**

2. El estudio del acceso a la enseñanza superior no se reduce al examen de las condiciones formales de entrada en los centros de enseñanza. Comprende el conjunto de medidas de selección a las que se someten los alumnos a lo largo de sus estudios secundarios (a veces incluso primarios), y posteriormente su transición al nivel superior.

Este proceso de acceso pone de relieve diferenciaciones estructurales y funcionales que operan en los alumnos en ciertos momentos de su escolaridad y que en buena medida dependen de la organización de los estudios y —como

---

\* Informe de la OCDE ED (7) 4. Este documento será publicado próximamente por la OCDE en el informe general sobre la Conferencia citada, con el título: «Politiques pour l'enseignement supérieur».

se sabe—del medio social. Si bien el proceso de acceso obedece a normas de funcionamiento muy generalizadas en todos los sistemas de enseñanza, las modalidades son muy diversas; el rigor de la selección y el nivel de estudios en el que tienen lugar son muy diferentes según los distintos países Miembros. En líneas generales, y con algunas excepciones, se pueden distinguir dos sistemas de acceso a los estudios postsecundarios.

3. En países como Estados Unidos, Canadá y, en cierta medida, Japón, la enseñanza secundaria de masas se organiza según una estructura en sentido único y ofrece programas de estudios polivalentes, sancionados por un diploma común que cada año obtiene más del 3/4 de un grupo de edad. Las diferencias se introducen al término de los estudios secundarios: elección de opciones o de temas; los resultados obtenidos, así como el origen social, determinan en un alto grado la continuación de estudios superiores y la elección del tipo de centro. Los criterios de admisión de candidatos dependen de la escala de prestigio de los centros (desde universidades de élite muy selectivas hasta los Junior Colleges de libre acceso) en estrecha relación con el grado de selectividad.

4. En la mayor parte de los países Miembros de Europa, los sistemas de enseñanza se hallan en una fase de transición entre una enseñanza de élite y otra de masas. La selección de candidatos a los estudios superiores se lleva a cabo a lo largo de los estudios secundarios (menos de un tercio de un grupo de edad que finaliza anualmente los estudios secundarios tiene una oportunidad de acceso al nivel superior). La organización de los estudios secundarios (basada en una doble diferenciación estructural entre cursos largos y cortos, enseñanzas generales y técnicas o profesionales), así como los niveles de éxito exigidos, desempeñan un papel mayor en la selección escolar y social de estos candidatos; sin embargo, las modalidades y el vigor de esta selección son muy diferentes según la amplitud de las reformas estructurales introducidas en el transcurso de los últimos quince años. En los países en los que estos cambios han sido muy limitados, las orientaciones más importantes se efectúan (hacia los once-doce años) a la entrada de los estudios secundarios sobre la base de los resultados obtenidos en la enseñanza primaria, resultados muy relacionados con el origen social. Las reformas del primer ciclo de la educación secundaria tienden a diferir estas orientaciones, ya sea bien a lo largo de este ciclo cuando subsistan divisiones internas, ya sea bien durante el paso al segundo ciclo de enseñanza secundaria cuando se haya establecido una escuela media o global. En todos los casos (excepto en Suecia después de la reforma de 1971), el segundo ciclo de educación secundaria está constituido por una yuxtaposición de cursos de diferente finalidad, preparatorios a los estudios superiores o a los estudios preprofesionales, cuya elección—muy ligada al origen social—es decisiva en cuanto al futuro de los alumnos. El acceso a las primeras carreras (y la elección entre secciones de estudios generales o técnicos, literarios o científicos) constituye una preorientación a menudo sistemática entre las ramas o los tipos de estudios superiores.

En realidad, la posesión del diploma de fin de estudios es con frecuencia una condición suficiente de admisión; esto es, por ejemplo, lo que ocurre en la mayor parte de los países de Europa Continental a la hora de emprender ciertos estudios universitarios (de Letras, Ciencias Sociales, Derecho). Sin embargo, para acceder a los centros de élite (a veces incluso para ingresar en todas las universidades) o a los centros de enseñanza superior de ciclos de estudios de corta duración muy especializados se ejerce un control suple-

mentario, pero si estas medidas afectan a la distribución de los diplomados entre diversas ramas de estudio (introduciendo en ocasiones nuevas diferencias según el origen social o el sexo), no impiden, sin embargo, que la mayoría de ellos prosigan estudios superiores (y a la casi totalidad de los diplomados de estudios generales de entrar en las universidades), como lo prueban las tasas de movilidad muy elevadas.

5. En los últimos quince años, estas estructuras de acceso a los estudios superiores han tenido que hacer frente a la fuerte expansión numérica que ha provocado situaciones de tensión a las que apenas han podido responder las reformas parciales puestas en marcha (en particular en los países Miembros de Europa). Con el fin de mejorar el sistema de igualdad de oportunidades, se han tomado numerosas medidas para abolir los procesos de selección a la entrada de la escuela secundaria y para suprimir las rigideces estructurales al nivel del primer ciclo de enseñanza secundaria. Demorando de este modo la diversificación de la organización de los estudios y de la orientación de los alumnos entre diversas carreras, numerosos países han eliminado ciertas discriminaciones y ampliado el acceso a los estudios secundarios de larga duración. Estas medidas han contribuido a debilitar la función de selección ejercida por estos estudios: han acompañado y acelerado la rápida expansión de efectivos que ha conducido a una afluencia masiva de diplomados a la entrada a los estudios secundarios; sin embargo, no han evitado que vuelvan a surgir o que subsistan grandes desigualdades sociales en el éxito escolar o en la elección de secciones de estudios del segundo ciclo. Todavía permanece aquí una notable diferenciación entre los cursos de enseñanza general y de formación profesional. Es cierto que los requisitos formales de admisión a los estudios superiores se han flexibilizado admitiendo un mayor número de diplomados técnicos en las universidades o por exámenes especiales para los adultos que no pudieron terminar sus estudios secundarios; pero tales medidas, en particular esta última, no han tenido más que efectos secundarios en lo relativo al reclutamiento de las universidades, donde los estudiantes son casi sin excepción titulares de diplomas secundarios generales. Un sistema semejante de admisión ha obligado a la enseñanza superior a absorber el crecimiento resultante de la enseñanza secundaria de larga duración, cuya función principal (si no la única) es la preparación de los estudios superiores. Los centros con la matrícula limitada han podido protegerse reforzando el control de los candidatos, desviando la demanda hacia las universidades «abiertas», que han tenido que hacer frente a situaciones de saturación o proceder a una selección por medio de los fracasos durante los primeros años de estudios. Las medidas adoptadas (expansión de la capacidad de recepción existente, creación de nuevos centros, de servicios de orientación, de intentos de planificación) han afectado poco a la distribución de los estudiantes entre los diversos estudios, que se ha llevado a efecto más en función de las modalidades de admisión o los valores tradicionales unidos a ciertos centros que sobre la base de las preferencias individuales o las necesidades económicas.

### **Las estrategias de cambio: hacia nuevas políticas de admisión**

6. Se han emprendido varias estrategias de cambio con la finalidad de ajustar las condiciones de admisión a los objetivos perseguidos y a las nuevas funciones asumidas por la enseñanza postsecundaria de masas.

7. En Estados Unidos y Canadá los existentes criterios de aptitud y de mérito mantienen fuertes desigualdades sociales o étnicas y obstáculos financieros, psicológicos o geográficos y el esfuerzo para lograr la igualdad de oportunidades conducen a preconizar una política de admisión abierta (al sistema de enseñanza y no necesariamente a todas las instituciones que la componen), pero es un tema objeto de controversia. El amplio número de *Community Colleges*, la expansión considerable de los programas de ayuda a los estudiantes, ciertas experiencias originales en varias universidades (CUNY), la creación de nuevas instituciones abiertas, las medidas tendentes a acoger las «nuevas categorías de estudiantes», están en la línea de una política de admisión abierta, recomendada por diversas Comisiones de estudio del desarrollo futuro de la enseñanza postsecundaria.

8. Sin embargo, es en los países Miembros de Europa donde las reformas de las condiciones de admisión parecen más urgentes y más profundas; existen dos estrategias de cambio totalmente diferentes:

a) La primera, bastante restrictiva, está centrada en la adaptación de condiciones y procedimientos de entrada en ciertas universidades: frente a una demanda creciente, supuestamente homogénea, y «dada», haría falta (de modo esquemático) reforzar la selección de candidatos en función de un *numerus clausus*, fijando cada año los límites de la oferta de plazas disponibles (como ilustran las medidas introducidas en determinadas ramas de estudios—sobre todo la medicina—en varios países: Alemania, Francia, etc.). Estas medidas están justificadas por la falta de recursos o por la preocupación de evitar la situación de saturación o de selección por el fracaso y de planificar la expansión de ciertas ramas de estudios (particularmente las que tienen una orientación profesional) en función de las salidas futuras; pero la validez de estos argumentos se ha puesto en duda (sobre todo por los estudiantes) por pensarse que entran en conflicto con el derecho a los estudios, con la libertad de elección, y con la democratización de los estudios superiores...

b) Una segunda estrategia, mucho más global, se propone modificar todo el proceso de entrada a partir de una reforma de las estructuras de los estudios secundarios del segundo ciclo, postsecundario, y de una nueva definición de las relaciones funcionales entre los niveles de enseñanza (1):

i) En una primera etapa se ha planteado el problema de la redefinición de los requisitos requeridos (generales o específicos) para emprender los estudios superiores y, por consiguiente, la cuestión del origen, la composición y las expectativas de los candidatos. Esta redefinición debería tener como resultado un concepto más amplio de calificación (que en el sistema actual está limitado a la adquisición de conocimientos teóricos impartidos en ciertas escuelas secundarias), y esto es el resultado de:

- la integración progresiva de los programas de enseñanza general y profesional al nivel del segundo ciclo de educación secundaria y de las posibilidades de acceso a la vida laboral y a la educación superior;
- la expansión de las posibilidades reales de acceso ofrecidas a los adultos, poseedores o no de diplomas de enseñanza secundaria,

---

(1) Ciertos aspectos de este problema se exponen en el documento ED (73) 15: *Principaux problèmes du développement des structures futures de l'enseignement post-secondaire*.

pero que a menudo están fuertemente motivados y tienen la ventaja de la experiencia profesional, criterios que deben ser tenidos en cuenta.

- ii) La segunda etapa es la determinación de la capacidad de acogida y de las vías de acceso a la enseñanza postsecundaria. El número de plazas disponibles constituye una opción política que depende de los recursos existentes y otorgados, de las normas adoptadas (como la relación profesor-alumnos y normas de calidad) y, en ciertos casos, del deseo de controlar la salida de graduados en función de las salidas previstas. La capacidad de acogida depende en buena medida del grado de diversificación de los cursos y de las instituciones: la introducción de los primeros ciclos polivalentes, la división de los cursos en unidades combinables, la creación de nuevas instituciones o formas de estudios no tradicionales, tienden a multiplicar las vías de acceso a los estudios superiores y a ajustar la capacidad de acogida a los diversos grupos de candidatos.
- iii) Esta adaptación hace inevitable el recurrir a métodos de selección y de control de calificaciones. La elección de los métodos es delicada en la medida en que es difícil predecir sus efectos, pero deberían hacer posible evaluar a la vez los conocimientos teóricos y prácticos, las expectativas diferentes según la edad, el origen social y escolar, etcétera. Deberían ser al mismo tiempo *equitativos*, a fin de no operar en contra de los grupos desfavorecidos (jóvenes de clases populares o de minorías, mujeres, adultos) y eficaces para seleccionar a los candidatos más calificados y más motivados. Deberían incluir la previsión, para los candidatos sin éxito, de facilidades de acceso a la vida activa (formación profesional, enseñanzas alternadas con el trabajo, empleos decorosos), oportunidades reales de volver al sistema de enseñanza o de formación (créditos educativos, períodos de formación), y la valoración futura de los conocimientos adquiridos (unidades capitalizables).

Estas modalidades de selección han sido en parte elaboradas, mejorando los métodos actuales, o introduciendo fases de orientación o de auto-evaluación por el estudiante; probablemente será necesario recurrir a criterios diversos, o al establecimiento de un sistema complejo de cuotas para los diferentes grupos de candidatos (por ejemplo, para jóvenes y adultos, como se ha hecho en Suecia).

## INTRODUCCION

1. ¿Quién puede y debe emprender estudios postsecundarios? ¿Quién estudia actualmente, en la educación postsecundaria, y por qué razones? ¿Quién podrá acceder a este nivel de educación durante esta década y bajo qué condiciones, dados los objetivos políticos y las reformas oficiales adoptadas o planificadas por los países Miembros? Por último, ¿qué cambios convendrían introducir en las estructuras de admisión? Estas son las principales preguntas que debería plantear el examen de los problemas del acceso a la educación post-

secundaria. Este estudio no se propone dar respuestas a estas cuestiones que implican elecciones políticas específicas, pero sí aportar los elementos de base capaces de facilitar la formulación de estas elecciones.

2. Los problemas de admisión a los estudios superiores constituyen hoy una de las principales preocupaciones de los responsables de la política y de los planificadores de la enseñanza en numerosos países de la OCDE. Las condiciones de admisión determinan en gran medida la expansión numérica, el origen y las elecciones de los estudiantes, el desarrollo de sus estudios y reflejan ciertos principios fundamentales (derecho a la educación y libertad de elección). La realización de ciertos objetivos políticos (satisfacción de la demanda social, reducción de las desigualdades de participación, etc.) no es independiente de los modos de acceso a este nivel de estudios. Por último, a través de las condiciones de admisión se plantea el problema de la naturaleza de las relaciones estructurales y funcionales entre la enseñanza secundaria (sobre todo, del segundo ciclo) y la postsecundaria. Teniendo en cuenta lo que se ha dicho, puede parecer que las nuevas políticas de admisión constituyen un prerrequisito importante para otros cambios estructurales y pueden proporcionar una solución a los diferentes problemas suscitados por la expansión de la educación postsecundaria.

3. La importancia del problema de la admisión se pone de relieve por el hecho de que actualmente es objeto de controversias y debates en varios países de la OCDE. La opinión está dividida entre quienes son partidarios del mantenimiento de reglas muy liberales susceptibles de garantizar el derecho a la educación y estimular una demanda creciente, y aquellos que, a la vista de las dificultades financieras, ven la introducción de medidas más selectivas como inevitable para preservar la expansión del sistema o reforzar la calidad de los servicios ofrecidos. A lo largo de este estudio se mencionarán algunos argumentos de estas controversias, reflejan las tensiones y las diversas elecciones con las que se enfrentan los responsables políticos en la reforma de los sistemas de admisión tradicionales.

4. Este informe se compone de dos partes:

*La primera parte* está dedicada a un análisis de los caminos de acceso a la enseñanza postsecundaria en los países de la OCDE; este análisis, muy descriptivo, deberá ser a la vez comparativo y evolutivo y tener en cuenta la diversidad de modalidades de acceso, según los países y de los cambios acaecidos en el curso de los años sesenta.

*En la segunda parte* se examinarán los aspectos de la política de admisión. Se ofrecerá una breve relación de los efectos y de los límites, de los cambios ocurridos recientemente en este terreno, y se intentará describir las tensiones actuales que justifican reformas más amplias. Las recientes orientaciones en materia de política de admisión se expondrán en relación con las discusiones y controversias a las que dieron lugar; en este sentido, se evocarán los problemas de selección de los candidatos a la enseñanza universitaria discutidos en numerosos países Miembros europeos. Se aludirá también a las proposiciones discutidas en los Estados Unidos y en Canadá relativas al problema de la admisión abierta.

## I. ANALISIS DEL PROCESO DE ACCESO A LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA EN LOS PAISES DE LA OCDE

### Introducción y definiciones

5. El acceso a la enseñanza postsecundaria se puede definir como el conjunto de medidas de selecciones (y de exclusiones) a las cuales están sometidos los alumnos durante sus estudios primarios y, sobre todo, secundarios, y también desde el momento de entrada a un centro de enseñanza superior. Esta última fase corresponde a la admisión propiamente dicha. Este proceso de acceso constituye un aspecto de un proceso más amplio de distribución de diferenciación y de selección de los alumnos, entre modelos de estudio o estructuras existentes en todo sistema de enseñanza.

6. Puede dividirse en dos fases sucesivas, de importancia variable según los países y durante las que intervienen elementos muy diferentes:

- *Durante el desarrollo de los estudios secundarios*, el futuro estudiante de enseñanza superior debe satisfacer niveles educativos precisos o realizar una sucesión de elecciones: más allá de una enseñanza de base común (de cuatro a ocho años, según los países), el alumno es orientado (o posteriormente reorientado) hacia un curso de estudios «al término del cual tendrá una elevada probabilidad de proseguir sus estudios hacia una enseñanza superior» (2). Deberá entonces sujetarse a los niveles de éxito exigidos a lo largo de este curso, pasando unos exámenes o tests y avanzando al siguiente grado, o en caso de fracaso, repitiendo el cambio de curso o el abandono; deberá, por último, lograr el diploma final (o su equivalente), que es casi siempre la condición exigida para emprender los estudios superiores.
- *Cuando se realiza el paso de los estudios secundarios al nivel superior*, el futuro estudiante debe, en numerosos casos, satisfacer requisitos suplementarios (exámenes de entrada, resultados escolares obtenidos en ciertas materias, éxito en el transcurso del primer año de estudios superiores, etc.) que determinan en gran medida la elección del tipo de centro o de la rama de estudios.

7. Las posibilidades reales de acceso a la enseñanza superior dependen por un lado de la organización interna y de las normas en vigor en la enseñanza secundaria, y por otro, de las condiciones específicas exigidas para el ingreso en los estudios superiores. Estas posibilidades medias de acceso pueden evaluarse teniendo en cuenta la media de estudiantes de determinado grupo de edad que ingresa en los estudios superiores (3): en 1970, estas tasas de acceso llegaban casi al 50 por 100 en los Estados Unidos y Canadá, y 23 por 100 (por término medio) en los otros países Miembros (contra 35 por 100 y 13 por 100 en 1960).

8. La amplitud de la selección llevada a cabo a lo largo de los estudios secundarios puede comprenderse midiendo el promedio de estudiantes de determinado grupo de edad que obtienen un diploma secundario que da acceso a un centro de enseñanza superior (o tasas de diplomados). En 1970, esta

(2) Dicho curso (a), según la *Classification des systèmes d'enseignement des pays Membres de l'OCDE*, OCDE, París, 1973.

(3) Todos los datos estadísticos se ofrecen del informe *Evolution quantitative de l'enseignement post-secondaire 1960-70*, ED (73) 7.

proporción era de casi un 75 por 100 en los Estados Unidos, Canadá y Japón, y del orden del 20 al 35 por 100 en la mayoría de los países miembros de Europa. En 1960, esta tasa llegaba al 70 por 100 en los Estados Unidos, pero era del 15 por 100, por término medio, en los países europeos.

9. La comparación de estos dos índices de medida permite constatar condiciones muy diferentes de ingreso de los estudios secundarios al nivel superior. En la mayor parte de los países Miembros de Europa, la mayoría de los diplomados de enseñanza secundaria (*a*) prosiguen sus estudios al nivel postsecundario, mientras que en otros países la proporción es menor (62 por 100 en los Estados Unidos, 33 por 100 en Japón en 1970).

10. Estos datos permiten distinguir dos modelos diferentes de acceso a la enseñanza postsecundaria:

- En la mayor parte de los países europeos Miembros, la selección de los candidatos se lleva a cabo durante los estudios secundarios donde más de los 2/3 de estudiantes de un grupo de cierta edad fueron excluidos hacia 1970 y no tuvieron prácticamente ninguna posibilidad de emprender estudios superiores. Aunque este carácter selectivo y elitista se halla atenuado desde hace quince años, la relación de complementariedad entre los dos niveles de estudios se ha mantenido; las tasas de transferencia siguen siendo muy elevadas; el crecimiento de la educación superior ha sido en buena medida consecuencia directa del desarrollo de la enseñanza secundaria.
- En los otros países Miembros, la enseñanza secundaria está muy generalizada, y no es, salvo indirectamente, o durante el último año de estudio, un factor principal en la selección o preparación de los futuros alumnos. Esta selección se efectúa esencialmente a la entrada de los centros de enseñanza superior.

11. Esta primera distinción permite reflejar que el acceso a los estudios superiores es el resultado de un proceso de selección, pero que opera a muy diversos niveles y de diferente manera. Demuestra que cada nivel de estudios y, en particular, el nivel secundario, asumen funciones específicas que reflejan, entre otras, etapas diferentes en la evolución de los sistemas de enseñanza (4). Todos estos puntos serán desarrollados en las dos secciones siguientes.

#### **A. La organización de los estudios secundarios y la selección de candidatos a la enseñanza superior**

12. La organización interna de los estudios secundarios y la distribución de alumnos entre los cursos, secciones o tipos de centros, permiten observar el proceso de selección de los futuros estudiantes. Es muy difícil comprender los mecanismos que intervienen a lo largo de este proceso. Ponen en juego, de una parte, los niveles de funcionamiento de cada sistema (tales como los resultados escolares exigidos, el modo de adquisición y de control de los conocimientos), y de otra, los criterios interdependientes ligados a las aptitudes y al origen social de los alumnos.

---

(4) Cf. M. TROW: *Le passage d'un enseignement supérieur d'élite à un enseignement supérieur de masse: les problèmes soulevés*, DAS/EID/73.37.

13. En los países Miembros se distinguen cuatro tipos de organización de los estudios secundarios, según que «el momento» de la selección de los futuros estudiantes se sitúe: *i)* desde el comienzo de los estudios secundarios, *ii)* a lo largo del primer ciclo de secundaria, *iii)* desde la entrada (o en el curso) del segundo ciclo de secundaria, *iv)* y por último, a lo largo de la (de las dos) última (s) año (s) de estudios secundarios, o todavía más allá. Esta es necesariamente una clasificación sistemática; se basa más sobre la distribución de la corriente de alumnos que sobre el organigrama de los estudios; por tanto, no tiene en cuenta ciertos cambios importantes que se han introducido muy recientemente para poder tener ya efectos medibles.

14. El primer tipo de diferenciación (*i)* corresponde al modelo tradicional en vigor, hasta fecha reciente, en todos los países de Europa. A partir de cuatro a seis años de estudios primarios comunes, los alumnos estaban (a la edad de diez a doce años) repartidos entre tres cursos de estudios correspondientes a tres tipos de centros diferentes:

- Un curso general de estudio en escuela para una élite social y educativa, que conducía a la universidad;
- un curso general corto, generalmente preparatorio para la docencia, empleos técnicos, comerciales o administrativos;
- un curso final práctico y preprofesional.

15. Numerosos países Miembros en vías de desarrollo son un ejemplo de la organización anterior. En otros países (Austria, ciertos estados de Alemania Federal, ciertos cantones suizos, etc.) subsisten algunos elementos de este sistema, aunque se hayan tomado medidas para evitar las orientaciones demasiado precoces y facilitar reorientaciones entre los cursos.

16. El ejemplo de Alemania ilustra este tipo de organización y su evolución reciente. La orientación de los alumnos al término de los estudios primarios ha evolucionado como sigue (5).

CUADRO 1

**ALEMANIA: DISTRIBUCION DE LOS ALUMNOS  
EN EL 5.º AÑO DE ESTUDIOS**

	1959	1969
Gymnasium .....	16	22
Realschule .....	9	15
Hauptschule .....	75	63
	100	100

Por lo tanto, alrededor del 10 por 100 de los alumnos inscritos en las Escuelas Superiores serían orientados hacia otras carreras; incluso si se tiene en cuenta las diversas posibilidades de cambio de orientación, se constata

(5) *La politique et la planification de l'enseignement: Allemagne*, OCDE, París, 1972, p. 238.

que más de la mitad de los alumnos del grupo de edad once-trece años fue en la práctica excluido de los cursos que conducen a la educación superior. La preparación del Abitur (obtenido por el 95 por 100 de los estudiantes de las universidades) da lugar a una fuerte selección: en 1965-1970 el promedio de alumnos de un grupo de edad en este curso fue del 35 por 100 en el quinto año de estudio y del 24 por 100 en el décimo año, frente al 10 por 100 que actualmente obtiene el certificado.

17. Según el segundo tipo de estructura de estudios (ii), las mayores diferencias intervienen durante el primer ciclo de secundaria cuando se distribuye a los alumnos en diferentes tipos de escuelas, como en el Reino Unido, o en diversas secciones de estudios dentro de un mismo centro (Francia); la repetición es con frecuencia un método adicional de diferenciación. La creación de escuelas polivalentes (pero que no recogen nada más que una proporción de un grupo de edad, como en el Reino Unido, o de ciclos de observación y de orientación (Francia) han favorecido las condiciones de unificación, tendiendo a retardar la edad de orientación de los alumnos. Pero una distribución, a menudo definitiva para la mayoría de ellos, tiende a llevarse a cabo en este nivel.

18. Un estudio reciente sobre el número de alumnos de enseñanza secundaria en Francia (6) describe el proceso de selección, que se resume así:

- De cada 100 niños de un grupo de edad (en 1969 y por término medio), 90 ingresan en el primer ciclo de secundaria (hacia los once años), 10 se encuentran retrasados o en escuelas especiales, 68 en las secciones I y II, que llevan a estudios largos (22 son orientados hacia otras secciones, de los cuales menos de cinco serán reorientados), 34 ingresan en el segundo ciclo de la educación secundaria (hacia los veinticinco años), 20 obtienen el bachillerato.

19. Según un tercer modelo (iii) de estudios secundarios, las diferencias internas se introducen hacia los catorce-quince años, después del primer ciclo secundario generalizado y polivalente. La enseñanza en este nivel se dispensa en un centro específico (*scuola media* en Italia, *Chugako* en Japón) o se prolonga integrando la escuela primaria en una escuela comprensiva y polivalente de siete, ocho a nueve años (Dinamarca, Suecia, Noruega, Yugoslavia). A lo largo del último año de estudios se ofrecen a los alumnos diferentes opciones y su elección determina a menudo la orientación con la que entran en el segundo ciclo de secundaria. Usualmente existen dos o tres orientaciones según que los programas sean de tipo (a) general o técnico y, por lo tanto, preparatorio para los estudios superiores, o de tipo (b) profesional y terminal. Salvo en Japón y en Suecia desde 1971, esta educación se dispensa en diferentes escuelas, cada una de las cuales ofrece programas de estudios específicos.

20. Este tipo de organización fue adoptado (salvo en el Japón) durante los años sesenta; la introducción de un tronco común de estudios de ocho a nueve años hizo posible suprimir las orientaciones demasiado precoces y provocó un rápido incremento del número de alumnos que ingresan en el segundo ciclo de secundaria, como lo demuestran los ejemplos siguientes:

(6) «Etude statistique des flux d'élèves dans le second degré des enseignements publics et privés», *Etudes et Documents*, núm. 23, M<sup>o</sup> de l'Education nationale. París, 1971.

**PORCENTAJES DE UN GRUPO DE EDAD QUE ACCEDEN AL SEGUNDO CICLO DE ESTUDIOS SECUNDARIOS**

		Total del segundo ciclo	De los cuales de tipo (a)
Noruega ...	{ 1957 ....	33	12 Gymnasium
	{ 1968 ....	65	29
Suecia .....	{ 1960 ....	45	19 Gymnasium
	{ 1970 ....	74	32
Japón .....	{ 1960 ....	58	57 Secciones generales (1)
	{ 1970 ....	82	59

*Fuente:* Publications statistiques nationales.

(1) La mayoría de las secciones profesionales también conducen a la enseñanza superior.

21. Por último, la enseñanza primaria y secundaria (*iv*) en los Estados Unidos y Canadá se organiza según una estructura única y polivalente, al menos, hasta el comienzo del último año de estudios. El paso automático de un año de estudios al siguiente y la existencia de programas comunes evitan diferencias rígidas entre los cursos. En el último grado, frecuentado por el 75 por 100 de un grupo de edad, los alumnos eligen entre diferentes temas. Estas elecciones y los resultados obtenidos determinan a menudo la no continuación o la continuación de los estudios y, en este último caso, el tipo de centro de enseñanza superior elegido.

22. Esta tipología pone en evidencia los diversos modos de organización de los estudios secundarios y la función que desempeñan las diferencias estructurales en la selección de los futuros estudiantes. Tal clasificación refleja una evolución que se caracteriza por el paso de sistemas tradicionales elitistas a otros más abiertos, flexibles y polivalentes, pero con notables excepciones: por ejemplo, la estructura dualista que caracteriza a la enseñanza secundaria en Europa, no ha existido nunca en los Estados Unidos (7). Por otra parte, la relación entre la extensión de la diferenciación y el rigor de la selección, aunque bastante clara, no es sistemática en la medida en que el proceso incluye criterios que no están relacionados con la organización de los estudios.

23. *Criterios de selección.*—Independientemente de las modalidades de organización de los estudios, la selección de los alumnos se hace en base únicamente a criterios de aptitud. Numerosos trabajos, que es inútil recordar (8), han mostrado que la orientación de los alumnos hacia las diferentes ramas de estudios, las repeticiones o los abandonos se efectúan por criterios sociales y que el éxito escolar es siempre correlativo y dependiente del origen social. Las estadísticas demuestran (9) que los niños de los grupos

(7) MARTIN TROW: «The Second Transformation of American Secondary Education», *International Journal of Comparative Education*, vol. II, núm. 2, septiembre 1961.

(8) Para una síntesis de estos estudios, ver T. HUSEN: *Origine Sociale et Education*, CERI/OCDE, 1972, Chap. 4.

(9) *Disparités entre les groupes en matière de participation à l'enseignement et de résultats scolaires*, volume IV, Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement. OCDE, París, 1971.

sociales privilegiados son orientados en su mayoría hacia los cursos largos que preparan a los estudios superiores y hacia los centros que dispensan un saber polivalente o que disponen de profesores altamente calificados; si algunos niños procedentes de otros grupos hacen la misma elección, tienen muchas probabilidades de quedar atrasados o de ser eliminados. La gran mayoría de ellos se dirigen hacia las carreras cortas, técnicas y profesionales, que limitan las posibilidades de elecciones futuras y que imposibilitan a menudo el proseguir estudios postsecundarios.

CUADRO 3

**EVOLUCION DE LAS PROPORCIONES DE ALUMNOS PROCEDENTES DE DOS CATEGORIAS SOCIO-PROFESIONALES A LO LARGO DE LOS ESTUDIOS (HACIA LA MITAD DE LOS AÑOS SESENTA)**

**Alemania**

	GYMNASIUM			UNIVERSIDAD
	Primer año	Quinto año	Abitur	Primer año
Profesiones que exigen una formación universitaria ...	9	13	35	34
Obreros .....	38	24	4	5

**Francia**

	LICEO			UNIVERSIDAD
	Primer año	Quinto año	Bachillerato	
Profesiones liberales y cuadros superiores .....	7	15	32	32
Obreros .....	35	25	10	10

Fuentes: Examen des politiques nationales d'éducation: Alemania, OCDE, 1972, p. 65.  
La politique et la planification de l'enseignement: Francia, OCDE, 1972, pp. 125 y ss.

24. El cuadro 3 proporciona un ejemplo de la evolución divergente de proporción de alumnos y estudiantes procedentes de dos categorías sociales, en diferentes momentos del proceso de acceso a los estudios universitarios, en Alemania y en Francia.

25. En el transcurso de los últimos años, el desarrollo de la enseñanza secundaria y la prolongación de la escolaridad han aumentado las posibilidades medias de acceso a la rama de estudios (a) y atenuado los efectos del medio socio-económico. La introducción de ciclos de estudios polivalentes,

los esfuerzos de información y de orientación, han modificado los proyectos y las aspiraciones de ciertos grupos sociales en materia de estudios, por los estudios generales y estimulado a los alumnos a proseguir sus estudios. Esta tendencia es muy clara en los países que han introducido el modelo de la escuela global. Sin embargo, como muestran los datos relativos a Suecia, desde que operan orientaciones diferentes en el ingreso al segundo ciclo, las desigualdades sociales permanecen muy claras (lo que ha justificado la reforma de este nivel de estudios en 1971).

CUADRO 4

**ORIENTACION DE LOS ALUMNOS SEGUN EL ORIGEN SOCIAL EN EL NOVENO AÑO DE ESTUDIOS (1970)**

**Suecia**

	% Gymnasium	Realskola	Escuela profesional	Otros
Grupo 1 (alto) .....	82	10	6	2
Grupo 2 (medio) .....	46	21	21	13
Grupo 3 (bajo) .....	25	21	34	20

Fuente: K. Härnqvist et J. Bengtsson, «Educational Reforms and Educational Equality», Institute of Education, Sweden.

26. Por último, en los Estados Unidos, donde este nivel de estudios está muy generalizado, es sabido que la casi igualdad formal de acceso encierra grandes desigualdades de éxito, que permanecen muy dependientes del medio socio-económico y que influyen en las posibilidades de acceso a los estudios superiores.

**B. Modalidades de admisión a los estudios superiores y de ingreso posterior a la enseñanza secundaria**

27. Las estadísticas sobre el origen escolar de los estudiantes (10) demuestran que la admisión a los estudios superiores está, en la casi totalidad de los casos, condicionada a la adquisición previa de un diploma o certificado de fin de estudios secundarios, aunque de manera formal sea posible acceder a los estudios superiores sin diploma o después de exámenes especiales —pero el número de estudiantes admitidos por este procedimiento es reducido—. Ahora bien, a los diversos tipos de organización de estudios secundarios corresponden varios tipos de diplomas finales, con propósitos diferentes que tienen considerable influencia sobre las condiciones y las posibilidades reales de admisión.

28. *Tipos de diplomas.*—En los sistemas de enseñanza secundaria de masas con estructura única (tipo *iv* anterior), los estudios conducen a un sólo

(10) *Evolution quantitative...*, ED (73) 7, *op. cit.*, cuadro 20.

certificado final (High School, Certificado, Immatriculation) que permiten acceder a todos los tipos de estudios postsecundarios. En todos los demás casos (tipos *i*, *ii* y *iii*) la estructura dualista hace que la admisión se reserve únicamente a los poseedores de diplomas del tipo (*a*). Por lo demás, existen diversas subcategorías de diplomas (11), correspondientes a los diferentes programas de estudios secundarios, que determinan en gran medida las condiciones de admisión a los diversos tipos y ramas de la enseñanza superior.

29. Se puede hacer una distinción entre:

- Los diplomas de enseñanza secundaria general (del tipo Abitur, Bachillerato, Studentexamen, etc.) atestiguando los conocimientos generales polivalentes, a menudo más abstractos, que deben poseer los candidatos a los estudios universitarios —o a ciertos estudios según la opción del diploma (científico, literario, etc.).
- Otros diplomas secundarios de tipo (*a*) (técnicos, comercial, magisterio) dan también la posibilidad de acceder a ciertas ramas de estudios universitarios (tecnología, ciencias sociales, pedagogía); la equivalencia con los diplomas precedentes, reconocida hace poco en numerosos países europeos, ha ampliado las posibilidades de acceso a las universidades y modificado el origen escolar de los estudiantes (12). En la mayoría de los casos, sus poseedores emprenden estudios no universitarios, bien porque exista una cierta continuidad entre los programas de la enseñanza superior de corta duración y los estudios secundarios sancionados por estos diplomas, bien porque siempre se reconocen como equivalentes a los diplomas secundarios generales.

30. *Finalidad de los diplomas.*—Debería hacerse otra distinción, según que los diplomas o certificados tengan como única función la de reconocer los conocimientos y la formación adquirida a lo largo de los doce o trece años de estudios (o siete a ocho de estudios secundarios) o según que combinen la doble función de sanción de los estudios secundarios y de admisión a los postsecundarios (o a algunos entre ellos). En este último caso evidenciarían la aptitud para proseguir estudios de nivel superior. El modo de adquisición de un diploma depende por lo demás de las funciones que asumen: en el primer caso, el diploma se obtiene fácilmente sobre la base de los resultados de los tests de conocimiento, por la evaluación de los profesores o por acumulación de créditos o puntos en el transcurso de los últimos años de estudios secundarios; en el segundo se obtienen después de exámenes muy selectivos (los porcentajes de éxito en el Abitur o en el Bachillerato son del 65 por 100).

31. Sobre la base de esta doble distinción se puede proponer una clasificación de los sistemas de acceso a la enseñanza superior. Esta clasificación se basa principalmente en los lazos existentes entre la educación secundaria y la educación universitaria que están perfectamente definidos por la finalidad del título de secundaria. Esta clasificación es necesariamente aproximativa, pues la evolución histórica de los sistemas educativos en los países Miembros ha provocado ya la creación de múltiples centros al margen de las

---

(11) En el caso del Reino Unido, la distinción se establece según el criterio del número de *levels* (dos o más *A levels* para acceder a los estudios universitarios, cinco *O levels* o uno *A level* para los otros estudios superiores).

(12) *Evolution quantitative...*, ED (73) 7, *op. cit.*, cuadro 20.

universidades tradicionales con condiciones de acceso muy variables, y a la adopción de procedimientos distintos según las facultades.

32. Habrá, pues, que distinguir dos modos de admisión a la enseñanza universitaria, según que las modalidades de control final se ejerzan:

- en el exterior del sistema (por los exámenes de fin de estudios secundarios y de manera complementaria por la selección que se lleva a cabo a lo largo de los primeros años de los estudios superiores; o
- esencialmente al ingresar en los centros universitarios.

En cuanto a las modalidades de admisión a la enseñanza superior de corta duración, parece que dependen, en gran medida, de las condiciones actuales de acceso a las universidades y de las funciones que asumen estos centros.

33. Esta distinción, aunque aproximativa, parece más adecuada que la oposición entre los sistemas de acceso «selectivos» y los de acceso «abierto» o «libre», que abandonan el papel decisivo de la enseñanza secundaria y la función del examen final. En realidad, el acceso a los estudios superiores es selectivo en todos los casos, pero la selección tiene lugar en diferentes etapas (examen final de secundaria (a), en el ingreso, a lo largo o al término de los primeros años de estudio). Por otra parte, la selección en el ingreso a las universidades no produce los mismos efectos según que esté generalizada (si excluye solamente a una parte de los candidatos) o se limita a ciertas facultades.

#### 1 Admisión a la enseñanza universitaria en base a los exámenes de fin de estudios secundarios (a)

34. Tal sistema funciona en la mayor parte de los países Miembros de la Europa continental y su existencia es muy discutida, como se señalará más adelante al exponer los elementos de la discusión sobre la selección. Se basa en el principio, garantizado algunas veces por las Constituciones, del libre acceso a las universidades para todos aquellos que reúnan los requisitos exigidos, es decir, para los poseedores de un diploma de educación secundaria (a) o equivalente. En virtud de este principio, la casi totalidad de los diplomados continúan estudios universitarios, como lo muestran los porcentajes de movilidad altamente elevados y que han variado muy poco a lo largo de los años sesenta (13).

35. En algunos casos ciertas facultades exigen requisitos especiales, lo que tiende a limitar la libertad de elección entre las diferentes ramas de estudios. Sin embargo, estos requisitos representan no tanto un límite a la demanda global cuanto un conjunto de medidas que distorsionan la distribución de los nuevos estudiantes entre las diversas ramas o facultades. En la mayor parte de los casos las preferencias por los estudios técnicos y médicos, que tienen una finalidad profesional precisa, se desalientan en favor de las humanidades, ciencias sociales o derecho que, en todos estos países, son fácilmente asequibles a los titulares de diplomas secundarios (a).

36. Se distinguen numerosas formas de condiciones: las primeras van unidas a la existencia de algunas instituciones muy selectivas que practican el *numerus clausus*. Este es el caso de centros de tecnología (Bélgica, España,

(13) *Evolution quantitative...*, ED (73) 7, op. cit., cuadro 24.

Francia), de facultades «cerradas» de países escandinavos (donde están inscritos el 25 por 100 de los efectivos de estudiantes de Suecia y Noruega). La admisión se efectúa en base a los resultados obtenidos en el examen secundario y en pruebas suplementarias muy rigurosas: en Noruega, en 1971, solamente el 30 por 100 de los candidatos pudieron satisfacer los requisitos requeridos (16 por 100 en medicina). Restricciones idénticas se han establecido para el acceso a los estudios de Medicina en Francia, en los Países Bajos y en Alemania y está en preparación su extensión a otras ramas de estudio.

37. Las otras condiciones suplementarias tienden a hacer depender la elección de los estudios universitarios de los resultados obtenidos en el examen final o en los temas estudiados en el nivel de secundaria.

38. Las condiciones de admisión en la enseñanza superior corta no son independientes de las descritas anteriormente para las universidades. Estos centros (14) se han creado a menudo para ofrecer a los diplomados de enseñanza secundaria no general una formación postsecundaria de corta duración, y para formar un personal intermedio. El carácter muy especializado de los programas de estudios de estos centros explica la presencia de condiciones de admisión con frecuencia más restrictivas que las de las universidades: éste es el caso, por ejemplo, de la Fachhochschulen en Alemania y de las IUT en Francia (donde, en 1971, solamente se admitieron el 60 por 100 de los candidatos). Esta situación indudablemente está relacionada con la disminución en el número de nuevos matriculados en estos cursos durante la década de los sesenta (15).

## 2) *Admisión a la enseñanza universitaria en base a una selección de los candidatos en el ingreso*

39. En un segundo grupo de países Miembros (países no europeos y el Reino Unido, Irlanda, Finlandia, Yugoslavia) el diploma de fin de estudios secundarios es condición necesaria, pero no suficiente, para acceder a la universidad o a un centro equivalente. Este derecho se adquiere por procedimientos de selección cuyas modalidades y efectos varían de un país a otro y de una a otra institución: pueden incluir los resultados obtenidos a lo largo de los estudios secundarios, las recomendaciones de los profesores, test de aptitud, exámenes de eliminación, etc.

40. En el Reino Unido, por ejemplo, cada universidad, como un órgano autónomo, admite a sus estudiantes sobre la base del número de plazas de cada facultad y departamento, número que depende de los recursos humanos y materiales disponibles. El estudiante debe satisfacer tanto los «requisitos generales» para todas las universidades (GCE con dos o más *A levels* en las opciones específicas), como «los requisitos de cada curso» establecidos por cada universidad y variable según el departamento. Las aptitudes de los estudiantes se evalúan a partir de las recomendaciones de los directores de escuelas secundarias, de los resultados escolares, de entrevistas (y para ingresar en ciertos *colleges* de Oxford y Cambridge existen pruebas de acceso). En 1971 el 48 por 100 de las peticiones de admisión coordinadas por el Consejo Central de la Universidad fueron aceptadas (16).

(14) *Vers de nouvelles structures de l'enseignement post-secondaire*, OCDE, París, 1971, 2.<sup>a</sup> parte.

(15) *Evolution quantitative...*, *ibid.*

(16) «Access to University in the United Kingdom», Committee of Vice Chancellors and Principals, 1972.

41. En el Japón el control es muy riguroso y las 2/3 partes de las universidades organizan exámenes de ingreso que dan lugar a una fuerte competición entre los candidatos (17).

42. En los Estados Unidos y Canadá la selección se lleva a cabo, a menudo, a partir de los resultados obtenidos en los tests nacionales de conocimientos y de aptitudes establecidos por el College Entrance Examination Board y el Educational Testing Service (en los Estados Unidos) y el Canadian Scholastic Aptitude Test Service. En algunos casos se tiene en cuenta la clasificación de los alumnos según los resultados obtenidos para la obtención del High School Certificate (Universidad de California). En los Estados Unidos una clasificación de los centros de cuatro años de estudios según cinco niveles de «acceso» (combinando diversos criterios de admisión) demuestra que el 85 por 100 de ellos son selectivos, y un 20 por 100 de «acceso» muy difícil (18). Se observará que los porcentajes de transición de los diplomados de las High Schools hacia estos centros permanece constante (40 por 100 durante los años sesenta (19).

43. En cuanto a la enseñanza superior corta se caracteriza en estos países por unas condiciones de acceso muy liberales y por una gran diversidad de planes de estudios. El 92 por 100 de los Junior Colleges públicos americanos son «abiertos» (20); en el Japón las normas de admisión son poco rigurosas. Estos centros han acogido por lo tanto un elevado índice de nuevos estudiantes y ampliado las oportunidades para la educación superior a los estudiantes procedentes de grupos poco representados en las universidades (21).

### 3) Factores socio-económicos en la admisión a los estudios superiores

44. Las desigualdades existentes en el acceso a la enseñanza superior según el origen social y geográfico han sido puestas de relieve por numerosos trabajos (22). Los datos más recientes muestran que las posibilidades de los jóvenes provenientes de clases sociales poco favorecidas se han aumentado a lo largo de los años sesenta, pero que todavía subsisten grandes desigualdades para el ingreso en las universidades; por ejemplo, entre 1960-1970, y en comparación a las de los jóvenes procedentes de clases privilegiadas, estas posibilidades, por término medio, han pasado de uno a 58 a uno a 12 en Alemania, de uno a 84 a uno a 28 en Francia, de uno a ocho a uno a cinco en los Estados Unidos, de uno a nueve a uno a cinco en Suecia, etc. (23).

45. La extensión de estas desigualdades es más acentuada en la enseñanza superior la que reviste un carácter elitista; pero depende también de la estratificación social propia de cada país y de los niveles en los que opera la selección. En la mayoría de los países Miembros de Europa esta selección se ejerce sobre todo en la enseñanza secundaria. El paso a un nivel superior de estudios no parece que acentúe las diferencias existentes en la participación según el origen social—como lo demuestran los ejemplos de Alemania y Francia (cuadro 3).

---

(17) *La politique et la planification de l'enseignement: Japón.*

(18) W. W. WILLINGHAM: *Free-access Higher Education*, College Entrance Examination Board, New York, 1970.

(19) *Evolution quantitative...*, ED (73) 7, *op. cit.*, p. 46.

(20) W. W. WILLINGHAM: *Free-access Higher Education*, *op. cit.*

(21) «Evolution quantitative...», ED (73) 7, *op. cit.*, cuadro 18.

(22) *Disparités entre les groupes...*, *op. cit.*, p.

(23) *Evolution quantitative...*, *op. cit.*, p.

46. Por el contrario, los datos relativos a los Estados Unidos (24) o a Canadá (25) demuestran que las posibilidades que tienen los diplomados de estudios secundarios de continuar sus estudios guardan estrecha relación con los niveles de aptitud o de origen social o geográfico; dados unos niveles de aptitud, las oportunidades de ir a una escuela para los estudiantes procedentes de los grupos socio-económicos más favorecidos son dos o tres veces superiores a las de los estudiantes menos favorecidos (26). Estas diferencias son todavía más acentuadas en el Japón. Además, en todos estos casos, los efectos de estos factores sociales se ven acrecentados por obstáculos financieros; en los Estados Unidos, por ejemplo, el 30 por 100 de los graduados de la escuela secundaria que decidieron no proseguir sus estudios dieron como principal razón de su decisión el elevado costo de los estudios (27). En el Japón éste es el caso de un 20 por 100 de muchachos y un 40 por 100 de las niñas que reúnen la aptitud necesaria (28). El total de los gastos de inscripción anuales percibidos por las universidades privadas en estos dos países es el equivalente al 20 por 100 del presupuesto familiar medio, y es difícilmente compensado por las ayudas financieras (29).

47. Independientemente de las modalidades de selección, la elección del tipo o de la rama de estudios superiores está también condicionada por criterios sociales y tiende a crear nuevas discriminaciones. Un ejemplo aquí es el de la discriminación según el sexo. Aparte de que las niñas tienen (30) menos oportunidades de acceso, es constatable que se las excluye de ciertos estudios (tecnología) y tienen a preferir cursos cortos o humanidades. Según el origen social se ha demostrado (31) que los estudiantes procedentes de grupos privilegiados se orientan, en mayor proporción, hacia estudios universitarios, sobre todo los de Medicina y Derecho (estas elecciones vienen determinadas a menudo por los estudios que han cursado en la educación secundaria. Los estudiantes procedentes de otros grupos sociales muestran una preferencia por las ciencias o las humanidades, y sobre todo por los cursos cortos.

48. Los factores implicados en estas estructuras diferentes de elección son bien conocidos (32); algunos son de naturaleza económica; por ejemplo, la preferencia de los estudiantes menos privilegiados por los cursos breves puede atribuirse tanto a las dificultades financieras como a la conciencia de los riesgos que implican los cursos largos, más costosos y cuya finalidad profesional es menos aparente.

49. Otros factores son de carácter más sociológico y están ligados a la diferente visión que tienen los estudiantes de los estudios, según su origen

---

(24) L. MEDSKEN et J. W. TRENT: «The influence of Different types of Public Higher Institutions on College Attendance from Varying Socio-Economic and Ability Levels», Berkeley, p. 24; et M. J. BOWMAN et C. A. ANDERSON: «L'Enseignement supérieur de masse: Quelques perspectives ouvertes par l'expérience des Etats-Unis, DAS/EID/73.38.

(25) R. PIKE: «Ceux qui n'iront pas à l'université et pourquoi», Association des Universités et Colleges du Canada, Ottawa, 1971.

(26) Project Talent, cité par R. H. BERLS: «Higher Education Opportunity and Achievement in the United States», en *The Economics and Financing of Higher Education in the United States*, Joint Economic Committee, 1969, p. 148.

(27) L. MEDSKEN et J. W. TRENT: *Op. cit.*

(28) *La politique et la planification de l'enseignement: Japon, op. cit.*

(29) *Coût et Financement de l'Enseignement supérieur*, ED (73) 5.

(30) Ellas representan de un 25 a un 40 por 100 de los que ingresan desde que las posibilidades de obtención de los diplomas secundarios (a) son iguales a las de los chicos. *Developpement del'enseignement supérieur, 1950-1967: Estudio analítico*, OCDE, París, 1971.

(31) *Disparités entre les groupes...*, *op. cit.*, p. 72.

(32) *Disparités entre les groupes...*, *op. cit.*

social (por ejemplo, los estudios de medicina considerados como largos, difíciles y reservados a los estudiantes socialmente privilegiados). Estas apreciaciones subjetivas de las oportunidades o expectativas de éxito según el origen social o el medio cultural reflejarían sistema de valores, de normas y de creencias que guardan relación con la jerarquía y distribución de funciones y papeles entre los diferentes grupos sociales. Crearían en cambio, aptitudes y aspiraciones diferentes según el medio, con referencia a la institución escolar o universitaria. Estos efectos son claramente observables en la diferente elección de estudios según el sexo. Estas diferencias pueden explicarse por la creencia en la desigualdad de aptitudes y capacidades según el sexo (se supone que las mujeres están menos dotadas para los estudios más abstractos o técnicos, etc.), y por las normas sociales de división de tareas entre los sexos. Ahora bien, estas mismas normas contribuyen a crear situaciones concretas en el mercado de trabajo (menos posibilidades de empleo para las mujeres en ciertas profesiones) que influyen en la elección de estudios y mantienen o refuerzan este proceso de división.

## II. PROBLEMAS ACTUALES Y FUTUROS RELATIVOS A LAS POLITICAS DE ADMISION A LA ENSEÑANZA POSTSECUNDARIA

50. La fuerte presión de la demanda en la educación secundaria y postsecundaria en los países Miembros de la OCDE (33) a lo largo de los últimos quince años ha afectado profundamente el funcionamiento de los procesos de acceso a los estudios superiores. Esta previsión ha engendrado situaciones de tensión que se describirán brevemente a continuación (A). Se han introducido un cierto número de medidas, pero la mayoría parece que han tenido efectos muy limitados. Todavía en el futuro, el aumento de la demanda potencial de jóvenes y adultos continuará (34). Parece, pues, indispensable definir los principios y modalidades de la nueva política de admisión e introducir profundos cambios en este terreno. Muchos de los países Miembros discuten en la actualidad cómo deberían ser estos cambios; naturalmente variarán según el país, el sistema de admisión vigente, el estado de desarrollo de la enseñanza. Con este fin se puede distinguir: (i) Países de Europa donde la transición de un sistema de minorías a uno de masas conduce a centrar el problema sobre la futura selección entre los estudiantes procedentes de las escuelas secundarias cuyo desarrollo está acentuándose, o de los adultos que desean ir a la enseñanza superior. (ii) Países como los Estados Unidos y Canadá, cuyo sistema de enseñanza se ha desarrollado hasta alcanzar la fase de la educación de masas y donde la discusión se plantea entre la admisión «abierta» y el acceso de nuevas categorías de estudiantes.

### A. Situación general creada por la expansión de los efectivos y problemas de admisión

51. En los países Miembros (sobre todo los europeos), donde las universidades disponen de medios limitados de control de los candidatos y de ajustar la capacidad de admisión a la demanda, la situación resultante se caracteriza por:

(33) *L'enseignement secondaire*, OCDE, París, 1969, et *Developpement de l'enseignement supérieur*, *op. cit.*

(34) *Vers de nouvelles structures*, *op. cit.*, 1.<sup>o</sup> parte; et «Evolution quantitative...», ED (73) 7, *op. cit.*

- una situación de saturación (35) de las universidades que se ha traducido en un descenso de la calidad de los servicios prestados, y en una desorganización del funcionamiento y gestión de las instituciones;
- una orientación defectuosa de los estudiantes que se basa más en las facilidades de ingreso o prestigio de la institución que en las preferencias reales, salidas profesionales o en la necesidad de personal altamente calificado;
- la existencia de un sistema de selección por el fracaso, en virtud del cual los estudiantes son eliminados (o abandonan) a lo largo o al término de los primeros años de estudios (en proporción de un 50 por 100) (36);
- la imposibilidad de controlar el desarrollo del sistema, de planificar y predecir las necesidades de equipo o personal, de ajustar las orientaciones de los estudiantes a las necesidades de mano de obra, etc. (37).

52. Se han introducido algunas medidas para paliar esta situación, entre las que se debe distinguir las que tienden a modificar las condiciones de admisión propiamente dichas de otras medidas, como el aumento de plazas disponibles, la modificación de las estructuras de los cursos, etc.:

- Se ha observado la introducción progresiva, pero todavía limitada a ciertas ramas de estudios, de medidas selectivas (véase 57-60), que tiene por efecto dirigir la demanda no satisfecha hacia las facultades «abiertas» (de Letras, de Ciencias Sociales, etc.), y de aumentar la saturación y provocar fuertes excedentes de diplomados en relación con las salidas existentes.
- Se ha realizado un esfuerzo considerable para incrementar la capacidad de matriculación, la primera fase fue aumentar la capacidad de los centros existentes o crear otros similares geográficamente distribuidos de forma que se redujesen las desigualdades regionales, pero los cambios estructurales han sido la mayoría de las veces muy limitados. A mediados de los años sesenta, varios países han creado nuevos tipos de centros: nuevas universidades se han convertido en centros de innovación y experimentación (38) y han contribuido a aumentar la capacidad de matriculación. Nuevos centros de ciclo corto han permitido diversificar los estudios, ensanchando la base social y geográfica del reclutamiento y satisfaciendo las necesidades socio-económicas de las colectividades locales y regionales (39).
- Hacia 1968, la reorganización de los estudios con la finalidad de adap-

---

(35) El efecto de la saturación o de la congestión es una de las características de los «servicios colectivos divisibles» (tales como los transportes públicos, los hospitales, carreteras, enseñanza), donde el consumo exige una demanda explícita de parte de los consumidores. La importancia de la demanda y la limitación de la oferta crean un límite más allá del cual un crecimiento marginal del consumo tiene efectos negativos y entraña un descenso de la calidad del servicio. A este punto de saturación corresponde un efecto que da lugar a la aplicación de economías externas en las que el consumidor es a la vez la causa y la víctima. Son posibles dos soluciones, bien incrementar la capacidad de producción (incluyendo los recursos afectados por la producción del servicio), bien limitar la demanda excluyendo a ciertos consumidores. Esta exclusión se efectúa siguiendo un sistema de precio (peaje en una carretera). En el caso de la enseñanza, un modo así es excepcional (salvo por algunos centros privados); se opera en base a criterios institucionales (exámenes de ingreso, resultados, etc.), es decir, en una selección de candidatos.

(36) *Développement de l'enseignement supérieur...*, op. cit., chap. 6.

(37) *Politiques, plans et prévisions en matière d'enseignement*, vol. VI. Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement, OCDE, París, 1971.

(38) *Les nouvelles universités au Royaume-Uni*, OCDE, París, 1970.

(39) *Vers de nouvelles structures*, op. cit., 2.<sup>a</sup> parte.

tarlos a la situación creada por la expansión numérica fue muy limitada (salvo en Yugoslavia) (40). A menudo consistió en reforzar la selección en el transcurso de los primeros años de estudios (recargando los programas de estudios o controlando mejor el trabajo de los estudiantes); pero sin modificar las normas de admisión. Su efecto ha sido muy limitado, como lo demuestra, el ejemplo de la reforma de los estudios de Letras y Ciencias en Francia, durante 1965 (41).

- Por último, diversas medidas han intentado corregir las orientaciones defectuosas de los estudiantes o, al menos, armonizar las elecciones individuales y las necesidades económicas previsibles. Se han creado servicios de información y orientación para los estudiantes, así como programas específicos de ayuda para estudiantes que seguían determinados cursos. Se ha dado prioridad a la construcción de centros de enseñanza científica, a fin de dirigir a los estudiantes hacia estos estudios. Los efectos han sido muy limitados, como lo demuestran las diferencias entre las previsiones de matrículas para cada rama de estudios y los datos reales (42), y el abandono relativo de los estudios científicos y técnicos.

53. Las universidades que practican una selección en el ingreso (países no europeos, Reino Unido, Yugoslavia) han resistido, en conjunto, la presión del número y han podido evitar las situaciones de saturación. La mayoría de ellas han reforzado sus criterios de selección; este es el caso de los Estados Unidos, donde el 75 por 100 de los estudiantes fueron admitidos tras una selección contra un 50 por 100 en 1955. En Japón, en 1970, el 17 por 100 de los candidatos a los exámenes de entrada fueron admitidos, contra un 25 por 100 en 1968; la competencia y presión social ejercidas sobre las familias y estudiantes ha aumentado (43). Estas medidas han permitido orientar el exceso de demandas hacia centros menos prestigiosos y de acceso más fácil, y sobre todo hacia enseñanzas de corta duración, cuya extensión es uno de los factores más importantes de la evolución reciente.

54. Más allá de estas disfuncionalidades, el crecimiento de la demanda ha creado un cierto número de problemas comunes a todos los sistemas de admisión:

- i) La regulación de la demanda y las medidas restrictivas exigidas por la escasez de plazas parecen haber contribuido a reforzar la jerarquía de prestigio de algunos centros, más o menos fundada en su grado de selectividad. En la cima de esta jerarquía se encuentran las instituciones de élite, a las que otras (instituciones de enseñanza de corta duración o no tradicionales) tratan de imitar. Una escala de valores de este tipo hace difícil, principalmente en Europa, para estas últimas instituciones, desarrollarse según su propia personalidad, e influyen en buena medida en la elección de los estudiantes sobre los cursos de estudios. El mantenimiento de un subsistema elitista muy selectivo responde a la necesidad de mantener una enseñanza de calidad y concentración de las actividades de investigación, pero por otro lado contribuye a mantener un sistema de normas y valores tradicionales.

(40) *Les réformes en Yougoslavie*, OCDE, París, 1970.

(41) *Experiences françaises avant 1968*, OCDE, París, 1970.

(42) *Développement de l'enseignement supérieur...*, op. cit., chap. 7.

(43) *La politique et la planification de l'enseignement: Japon*.

- ii) Los procedimientos de admisión continúan operando como si la población estudiantil fuera homogénea en sus gustos, aptitudes, aspiraciones y conocimientos de base, como lo era la minoría seleccionada por la enseñanza secundaria tradicional. La aplicación de normas uniformes de admisión no es compatible con la diversidad de la población estudiantil. El resultado final ha sido una creciente separación entre las expectativas y aspiraciones de los estudiantes, de una parte, y las realidades pedagógicas y las perspectivas de empleo por otra.
- iii) La admisión de mayores proporciones de cada grupo de edad ha ayudado a disminuir las desigualdades sociales en la participación. Puede temerse que esto conduzca a una falsa democratización tendente a orientar a los estudiantes de los grupos menos privilegiados hacia las enseñanzas de corta duración, o de poco prestigio, mientras que el reclutamiento social de las instituciones elitistas permanece invariable.
- iv) Por último, la rápida expansión de la enseñanza postsecundaria durante los quince últimos años ha provocado diferencias entre los niveles de instrucción y de calificaciones de los jóvenes y los de los adultos. Estos últimos pueden encontrarse en posición desfavorable frente a los jóvenes diplomados en el transcurso de su carrera o en caso de cambio de empleo. Estas diferencias entre generaciones son el resultado de los sistemas de admisión en vigor que excluyen a los adultos, tienen sólo en cuenta las calificaciones escolares.

55. Estas breves referencias llevan a la conclusión de que existe una brecha entre los problemas creados por la reciente expansión de los sistemas de enseñanza superior y las condiciones de admisión que, con pocas variaciones son las mismas que existían antes de esta época de desarrollo. Esta situación es particularmente clara en los países Miembros de Europa, y necesita de una serie de cambios que se estudiarán en capítulos sucesivos.

#### **B. La admisión a una enseñanza de masas en los países miembros de Europa y el problema de la selección**

56. En la medida en que los sistemas de admisión constituyen el mejor medio de ajuste entre la demanda y la oferta se podría pensar que se deberían reformar antes de introducir otros cambios. Ahora bien, se puede observar que el acceso a los estudios superiores es uno de los problemas institucionales que quedan por resolver en la mayoría de los países Miembros europeos. Es en efecto obvio, que poner en tela de juicio las reglas liberales que gobiernan el acceso a las universidades iría en contra del objetivo, basado en el principio de la libertad de estudiar (en algunos casos garantizado constitucionalmente) de satisfacer la demanda o incluso contra los intentos de democratizar la educación. En el momento actual parece muy difícil a las autoridades responsables evitar reforzar la selección, si es que quieren ajustar ciertos desequilibrios y hacer frente a la lenta evolución de los recursos financieros. Se han introducido, recientemente, en varios países ciertas medidas selectivas —a las que aludiremos—, pero su extensión constituye una decisión crítica que ha encontrado una fuerte oposición y que suscita vivas controversias.

1) *La introducción progresiva de medidas selectivas de admisión a la enseñanza universitaria*

57. Es sabido que en varios países (Bélgica, España, Francia) existen, además de las universidades tradicionales, centros en los que la admisión de los candidatos es muy selectiva (Escuela de Ingenieros, etc.). Su principal misión no es tanto formar un personal técnico muy calificado, sino seleccionar una minoría destinada a puestos directivos (44). Estas instituciones de minorías se han visto poco afectadas por la expansión numérica de candidatos, y las peticiones de entrada denegadas se han orientado hacia las otras universidades. En los años cincuenta los países escandinavos han introducido o reforzado la selección en el ingreso de ciertas facultades «cerradas» (Medicina, Escuelas Técnicas, Agricultura), que en 1970 sólo absorbían el 25 por 100 de los admitidos frente al 40 por 100 en 1960.

58. En varios países se han exigido requisitos adicionales para acceder a estudios de ciencias puras o medicina (haber obtenido un diploma de secundaria en una sección científica, por ejemplo). Estas medidas se justificaron por la necesidad de escoger a los estudiantes con mejores conocimientos en las disciplinas fundamentales, en una época en que se había intensificado el contenido científico de los programas de estudio. Han contribuido a disminuir las posibilidades de elección de los alumnos titulares de diplomas secundarios no científicos y a modificar el origen escolar de los estudiantes de estas materias. En Francia, por ejemplo, en 1965, menos del 10 por 100 de los nuevos estudiantes de Medicina eran titulares de un Bachillerato de «opción filosofía», frente a casi el 40 por 100 antes de 1960 (45).

59. A partir de 1968, el *numerus clausus* en el ingreso se introdujo con carácter provisional (46) en Alemania, en las facultades de Medicina, Farmacia, Arquitectura, Psicología, de todas las universidades. En las otras facultades no se generalizó esta medida, pero sí se aplica a partir de 1971 (47), en 23 casos sobre 29 en Biología, 13 sobre 34 en Química, nueve sobre 36 en Matemáticas, ocho sobre 34 en Física, etc. Las condiciones de admisión se llevan a cabo para cubrir el 60 por 100 de las plazas, en bases a los resultados obtenidos en el Abitur, con coeficientes variables según la disciplina escogida o según el *Land* de origen de los candidatos. Las otras plazas se reservan a los estudiantes que hayan obtenido el Abitur hace unos cuantos años, a los que se encuentran en determinadas circunstancias sociales y el 10 por 100 se reserva a los estudiantes extranjeros. El número de plazas disponibles se fija por el Ministerio de Educación de cada *Land* en virtud de la capacidad existente, de las tasas profesor/alumnos y del número de horas de los cursos.

60. En Francia, la selección de los estudiantes en Medicina se lleva a cabo, a partir de 1970, al término del primer año de estudios y en base al número de puestos disponibles en los hospitales (los estudiantes deben realizar las prácticas desde el tercer año). En 1971 se estimaba que más de la mitad de estos estudiantes deberían ser eliminados al finalizar esta selección. Han sido varios los países que han adoptado idénticas medidas, pero limita-

(44) Función asegurada en otros países (Reino Unido, Japón, USA) por las universidades que tienen desde hace mucho tiempo prestigio (Oxbridge, Tokio-Kyoto, Ivy League).

(45) *Développement de l'enseignement supérieur...*, op. cit.

(46) En 1972 ha sido objeto de un proyecto de ley que ha fijado las modalidades. Véase Staatsvertrag über die Vergabe von Studie plätzen dans *Kulturpolitischer Informations dienst*, nov. 1972.

(47) *L'accès à l'enseignement supérieur et le numerus clausus en République Fédérale d'Allemagne*, Conseil de l'Europe, CCC/ESR (72) 68.

das o a ciertos estudios o a ciertos grupos de estudiantes (48). Por ejemplo, en Austria y los Países Bajos, el *numerus clausus* se ha establecido en las facultades médicas; y se aplica también a los estudiantes extranjeros. Por último, en mayo de 1972 el Parlamento sueco aprobó una ley fijando las nuevas condiciones de admisión e incluyendo algunas medidas referentes al *numerus clausus*, que fueron formuladas por la Comisión U. 68 (49).

2) *¿Hacia una expansión y una generalización del «numerus clausus» a los estudiantes universitarios? Los argumentos de la discusión*

61. Las medidas anteriores no han resuelto más que parcialmente los problemas planteados por la admisión de un creciente número de estudiantes y no han podido acomodar la demanda a la oferta de plazas. Estas medidas se han aplicado, a menudo, a ciertas disciplinas y centros y con carácter provisional. Cada día aumenta su número, pero continúan siendo muy discutidas.

62. Los partidarios de la selección la justifican por los límites a las posibilidades de acogida que produce: el crecimiento demasiado rápido de la demanda no permite ofrecer bastantes plazas, ni profesores, ni medios humanos y materiales de gestión (sobre todo en los estudios de Ciencias, de Medicina, de Tecnología, cuyo coste marginal es muy elevado). Para satisfacer todas estas demandas sería necesario la concesión de unos créditos muy importantes que darían lugar a una grave presión fiscal. La selección parece ser la única alternativa si se quiere evitar el derroche de los medios financieros o científicos y seguir manteniendo la calidad de la enseñanza. Se apela al mantenimiento y mejora de la calidad de los estudios, de la formación y de los trabajos de investigación, para justificar la exclusión de los estudiantes incapacitados o faltos de motivación, que llenan las universidades impidiendo el aumento de los buenos estudiantes. La selección a la entrada—siguiendo el ejemplo británico y japonés—permite mejorar el rendimiento de los estudios eliminando a los que, de todas maneras, los abandonarían; evita, pues, la selección por el fracaso y las frustraciones que éste trae consigo. Por otro lado, un *numerus clausus*, oficial y basado en un cálculo preciso de las capacidades de acogida y una rigurosa definición de los criterios de selección, permitiría poner fin a las medidas actuales, indirectas e introducidas por razones de urgencia, cuyos efectos son a menudo negativos; este argumento de la racionalización de los métodos selectivos se ha invocado en Alemania (50).

63. Para sus partidarios la selección es un medio de «regular el número de admitidos en cada rama de estudios según el número y la naturaleza de las salidas profesionales esperadas, de evitar los excedentes de diplomados y planificar el desarrollo del sistema». Es bien sabido que en el principio de la selección planificada es donde se basan las políticas de admisión de los países socialistas de Europa. En varios países miembros el criterio de las necesidades futuras de médicos se ha utilizado para determinar la entrada a los estudios médicos (un médico cada 625 personas en Alemania y uno cada 450 en Francia en 1980). Por último—y este argumento es el adoptado en Suecia—, la selección a la entrada permite realizar una redistribución de las posibilidades de acogida entre los diferentes grupos de edad, reservando una parte a los

(48) *Accès à l'enseignement supérieur et numerus clausus*. Council of Europe, CCC/ESR (72) 23.

(49) *Politiques d'admission dans l'enseignement post-secondaire en Suède*, OCDE, DAS/EID/73.24.

(50) D. J. FISCHER: *Problèmes d'accès à l'enseignement supérieur en République Fédérale d'Allemagne*, Conseil de l'Europe, CCC/ESR (71) 6.

adultos; constituye el instrumento de una «discriminación positiva», susceptible de corregir ciertas desigualdades de participación.

64. Los adversarios de la selección, entre los que la mayoría son estudiantes (51), ven en ella la expresión de una política malthusiana que compromete el derecho a los estudios y va en contra de la democratización de la enseñanza superior en la medida en que toda selección se hace a costa de los estudiantes menos favorecidos. Acusan a los «seleccionistas» de querer mantener un sistema de enseñanza elitista rechazando la realidad de una enseñanza de masas por conservadurismo o por temor a los riesgos socio-políticos derivados de la existencia de un gran número de estudiantes, se pone, por tanto, en entredicho, la validez de los argumentos a favor de la selección.

65. También rechazan el argumento de la falta de plazas y de recursos, o el de su defectuosa utilización, ya que ésta reflejaría las preferencias del estado que tendría que responder a las peticiones de las familias —que son las que pagan—. Por otro lado, los estudios superiores benefician no sólo al estudiante, sino también a la sociedad; aunque no acaben en un diploma ni en el ejercicio de la profesión, no por eso se malgastan los recursos. El argumento del control de las aptitudes de los estudiantes y de la calidad de la enseñanza se critica en el sentido de que no existe ningún modo de predecir si un estudiante será o no apto para realizar los estudios superiores; la noción de calidad se considera como relativa, puesto que sus criterios son variables (tasa profesor/alumno y calificación de los profesores), dependiendo de los recursos disponibles y del dinamismo de la institución.

66. El acoplamiento del número de diplomas a las necesidades existentes de diplomados se rechaza como reflejo de una concepción muy estrecha y funcional de la enseñanza superior. Se han puesto de manifiesto las dudas que plantean estas previsiones, así como las débiles relaciones existentes entre educación-empleo. Por último, la selección se produce a menudo por presiones de los grupos corporativos (médicos, ingenieros, arquitectos), que quieren limitar la oferta de diplomados con el fin de mantener una relativa situación de escasez en el mercado de trabajo (y por tanto ganancias para sus titulares).

### 3) *Elementos de una nueva política de admisión en la enseñanza postsecundaria*

67. La elaboración de nuevas condiciones de admisión a los estudios superiores no se reduce a la modificación de los criterios en vigor para la entrada a los centros de enseñanza (como la discusión sobre la selección a veces podría suponer). Para llegar a una fórmula más global y rigurosa del problema se deben examinar otros puntos que se agrupan en tres epígrafes:

- (a) Las condiciones futuras de «admisión» o el problema de las calificaciones exigidas para la admisión a los estudios postsecundarios.
- (b) La determinación de la capacidad de acogida e introducción del *numerus clausus*.
- (c) El control de las calificaciones exigidas y la elección de los métodos de selección.

---

(51) Si la mayoría de los estudiantes y de sus organizaciones se oponen a la selección, sin embargo, los que son admitidos la justifican. Por ejemplo, un 81 por 100 de los estudiantes de las IUT en Francia. Véase *Les Etudiants des Instituts Universitaires de Technologie en France*, OCDE, París, 1973, p. 82.

(a) *Las condiciones de admisión*

68. Algunas de las medidas introducidas en el transcurso de los años sesenta se proponían ampliar las condiciones requeridas para iniciar los estudios superiores, abriendo las universidades a los diplomados en estudios secundarios y generales y a los no diplomados que habían pasado un examen especial. Pero en la mayoría de los casos estas posibilidades han sido sólo formales. La primera medida no ha modificado los efectos de la estructura dualista que dirige a los diplomados de estudios generales hacia la universidad y a la mayoría de los otros diplomados hacia las enseñanzas superiores cortas (salvo en países como Austria e Italia donde esta enseñanza corta se encuentra poco desarrollada). El examen especial es un medio de entrada utilizado por una pequeña parte de los estudiantes (menos de un 3 por 100). La única experiencia original en este terreno, intentada por Yugoslavia, no ha tenido los resultados apetecidos. Desde 1960 podían ser admitidos «personas de más de dieciocho años que no hubiesen recibido enseñanza secundaria completa pero que tuviesen una cierta práctica, a condición de realizar el examen de ingreso o demostrar sus aptitudes» (52). En 1962, el 7 por 100 de los nuevos estudiantes y el 24 por 100 de los de escuelas superiores de dos años (*Vise skole*) se reclutaban por este medio. Pero «después de una aplicación algo abusiva de esta nueva regla de acceso» estas proporciones han disminuido (el 2,7 por 100 en 1966) para «hacer más sitio a la calidad que a la cantidad», aunque «el principio continúa siendo válido».

69. Se puede considerar que a pesar de la adopción de estas medidas, las condiciones efectivas de admisión siguen de acuerdo con el principio tradicional según el cual la admisión en la enseñanza postsecundaria viene dada por el diploma secundario final (y por un único diploma de estudios generales en el caso de numerosas universidades). Sin embargo, se cree que durante el actual decenio, se va a producir un cambio en favor de un ensanchamiento y una moderación de las condiciones actualmente requeridas. El sistema en vigor, que hace depender la continuación de los estudios superiores de la obtención de diplomas específicos que reconocen los conocimientos adquiridos en ciertas disciplinas al término de un proceso de selección, podría ser modificado a fondo. De esta modificación resultaría:

- i) el desarrollo de la enseñanza secundaria y reforma del segundo ciclo;
- ii) la entrada de los adultos a los estudios postsecundarios.

1) *El desarrollo de la enseñanza secundaria.*

70. Parece que van a continuar, durante los años setenta, los factores socio-económicos que explican el crecimiento de la demanda de la enseñanza secundaria. La expansión podría incluso estimularse por las reformas de las estructuras actualmente en aplicación. Estas reformas se sitúan en las perspectivas de cambios ya realizados de cara a crear a nivel del primer ciclo una escuela única, polivalente, en los países donde todavía subsisten a este nivel diferencias provenientes del sistema tradicional. Pero es a nivel del segundo ciclo donde pueden esperarse cambios estructurales decisivos. La reforma adoptada en 1971, en Suecia, o los proyectos discutidos en Alemania y en Noruega, configuran la naturaleza de estas reorganizaciones que tendrán efectos decisivos para el acceso a los estudios postsecundarios.

(52) *Les reformes en Yougoslavie, op. cit., p. 78.*

71. La reforma sueca (53) ha iniciado la integración, en un mismo tipo de enseñanza polivalente (*Gymnasial*), de las antiguas disciplinas paralelas, pero orientadas hacia objetivos diferentes (*Gymnasium, Realskola, Escuela Profesional*). Esta integración ha traído consigo la creación de 22 ramas de estudios de dos o tres años; se propone hacer una distinción progresiva del contenido de estas opciones a partir de un tronco común, renovar la enseñanza profesional e introducir una iniciación generalizada al mundo del trabajo. Esta reforma debe contribuir, entre otras, a suprimir las influencias sociales que determinaban la elección de las antiguas ramas de estudios. La elección entre las 22 ramas se hará sobre la base de las preferencias de los alumnos y de las necesidades de personal calificado. Según un comunicado oficial reciente, todas las secciones de las escuelas integradas permitirán poseer las condiciones generales de admisión exigidas para los estudios superiores.

72. Los proyectos alemanes y noruegos están dirigidos en el mismo sentido. En Alemania el proyecto elaborado por la Comisión para la planificación de la enseñanza (BLK) (54) toma como modelo la Escuela Polivalente de primer ciclo (nivel 1) incluyendo elementos de formación profesional. El nivel 2 propone una diversidad de ramas de estudios generales y profesionales (continuos o alternos), permitiendo a todos el acceso a la enseñanza postsecundaria. En Noruega (55), la «comisión de las escuelas de 1965» ha propuesto un esquema que permite, a la salida de la escuela global de nueve años, optar entre (i) un ciclo de base de un año asegurando una formación profesional y elementos de cultura general, seguido de uno o dos años de estudios profesionales, y (ii) un ciclo de dos años de enseñanza general, seguido de un año de especialización o de profundización en la formación general. Estas dos opciones que combinan enseñanzas generales y profesionales, se ofrecerán en las escuelas integradas, totalmente abiertas a los adultos.

73. Los principios comunes a todas estas reformas del segundo ciclo son los siguientes:

- Unificación de los estudios a este nivel que conducen a un mismo certificado de fin de estudios.
- Integración de las enseñanzas generales y profesionales por medio de la introducción de ciertos elementos que en los cursos generales serán de conocimientos prácticos, y en las ramas profesionales, de reforzamiento de la formación de base.
- Apertura de todas estas opciones de estudios a los alumnos procedentes de la escuela global.
- Concesión de condiciones generales de admisión en la enseñanza postsecundaria para todos aquellos alumnos que hayan acabado el segundo ciclo.

Sea cual sea la opción de estudios estas reformas deberían acrecentar la proporción de un grupo de edad que termina la enseñanza secundaria (estimada en un 80 por 100 en Suecia y Noruega hacia 1980). Estas reformas deben, suprimiendo la separación entre ramas de estudios generales y las de formación profesional, y abriéndolas hacia la enseñanza superior, reducir por un

---

(53) *Les besoins en matière d'éducation du groupe d'âge 16-19 ans: Rapports par Pays, Conseil de l'Europe, CME/HF (73) 1, p. 218.*

(54) *Examen de la politique d'enseignement: Allemagne, op. cit.*

(55) *Les besoins en matière d'éducation, op. cit., p. 162.*

lado, el efecto de los factores sociales que intervienen en la elección de los estudios superiores y, por otro, aumentar en forma considerable la demanda potencial.

## 2) *Acceso de adultos a la enseñanza postsecundaria*

74. En el transcurso de los últimos años, la mayoría de los países de Europa han registrado una creciente demanda de enseñanza superior por parte de adultos o de personas que ya habían abandonado el sistema escolar. Los objetivos previstos varían según los países y son o más socioculturales o más profesionales y las formas de acogida son también muy variables. En numerosos países, los centros de enseñanza establecen cursos «de tiempo parcial» para adultos; nuevas formas de estudios se han implantado recientemente en los centros ya existentes o en los de nueva creación (universidades abiertas). Las condiciones de admisión suelen ser muy específicas. En Suecia, desde 1969, las personas que no posean las calificaciones formales pueden empezar estudios superiores; deben tener veinticinco años y haber ocupado un puesto de trabajo remunerado, durante cinco años al menos, o haber adquirido conocimientos equivalentes (su número pasó de 996 en 1969 a 2.000 en 1971). Se exigen ciertos conocimientos de base (sueco, inglés, matemáticas, etc.) que pueden adquirirse en cursos preparatorios organizados por las universidades. En el *Reino Unido*, en 1972, la universidad abierta admitió a 40.000 estudiantes sin ninguna condición específica: la continuación de los estudios depende sólo del progreso del estudiante.

75. En todos estos casos, la admisión está más unida a los conocimientos efectivos del candidato, que los ha adquirido fuera del propio sistema educativo, que a la obtención de diplomas de estudios secundarios; por el contrario, la mayor parte de los adultos admitidos en la enseñanza superior poseen diplomas de fin de estudios secundarios.

76. En el futuro, el desarrollo de la enseñanza secundaria—sobre todo la integración de diversas ramas de estudios del segundo ciclo—y la ampliación de las posibilidades de acceso de los adultos, van a poner de relieve la estrecha relación funcional existente entre estos dos niveles de estudios en el sistema tradicional. Los requisitos exigidos para el acceso a los estudios superiores dependerían entonces de la competencia y conocimiento reales del candidato y eventualmente de sus motivaciones y de su experiencia personal, y no de la posesión de un diploma reconociendo un determinado curso escolar. Según la terminología usada en Suecia (56), se puede distinguir entre las calificaciones reales, ligadas a la capacidad de beneficiarse de una formación superior y las calificaciones formales exigidas para iniciar ciertos estudios; estas calificaciones formales se subdividen en calificaciones generales correspondientes a un cierto nivel de conocimientos de base y calificaciones especiales correspondientes a conocimientos específicos en ciertas áreas.

77. Todos estos cambios introducidos o previstos al nivel de la estructura de estudios secundarios y de facilidades de ingreso de adultos (como la ampliación o la redefinición de la noción de calificación) inevitablemente tendrán una consecuencia: el aumento considerable de la demanda potencial de acceso a los estudios superiores y particularmente a ciertas ramas universi-

---

(56) *Ways Towards Higher Education*, Rapport par The Qualification Committee (KU) 1970, Ministry of Education, Suède.

85. Numerosos trabajos han demostrado que estos métodos conducen a resultados imprecisos y tienen un débil valor predictivo del éxito futuro de los estudiantes, además, tienden a reforzar las desigualdades sociales eliminando a ciertos grupos de estudiantes. Los trabajos de *docimologie* han puesto en evidencia el aspecto subjetivo de la evaluación de los resultados escolares o de las pruebas de examen de los profesores. En Japón los estudios del National Institute for Education Research (NIER) (62) han demostrado que los resultados obtenidos al fin del primer año de estudios universitarios eran muy poco correlativos con los de admisión, lo que hace suponer que la correlación con los resultados del primer título sería casi nula. Las investigaciones realizadas en los Estados Unidos (63) han demostrado que los tests de admisión exponen a los individuos al «azar inherente a la naturaleza de los tests» y están sujetos a considerables errores en materia de predicción del éxito futuro. No pueden ayudar a predecir los fracasos ni los abandonos y parecen totalmente inadaptados a los estudiantes de grupos sociales y étnicos poco favorecidos.

86. Tras este balance no hay que sorprenderse de ciertas afirmaciones como las de la Comisión Real de Noruega que recomienda una selección de estudiantes al azar.

87. La mayoría de los cambios previstos intentan evitar la prueba de selección única que, a menudo, tiene un carácter traumatizante y que da lugar a una enorme competición entre los candidatos. El objetivo es recurrir a varios métodos complementarios, la introducción de fases de orientación y de evaluación de las aptitudes del candidato, durante las cuales éste se aseguraría de su intención de empezar los estudios superiores y de la rama de estudios elegida, y al final ejercer una «autoselección».

88. El mejoramiento de los métodos actuales de selección incide, por una parte, en la elección de los métodos más aceptados y su fiabilidad y, por otra, en la racionalización de su uso. Los trabajos realizados en el Japón, por la NIER, llegan a la conclusión de que el método mejor de predecir el éxito futuro de un estudiante a la entrada es el de tener en cuenta las calificaciones de los profesores de la secundaria y completarlas con un test de aptitud muy preciso. (Por el contrario, el examen de entrada es un método defectuoso, y menos efectivo que uno que se basase sólo en los resultados obtenidos en la escuela secundaria.) Los estudios realizados en Suecia, sobre el valor predictivo de los métodos de selección, ponen de manifiesto la superioridad de los resultados escolares sobre los tests de admisión, y recomiendan el empleo combinado de estos dos instrumentos hasta que se adopten reglas más precisas. La «Comisión de calificaciones» (K. U.) ha adoptado estos dos instrumentos (64) y ha elaborado un test de aptitud. Este test debe, por ejemplo, apreciar calificaciones de diversa naturaleza (escolares o profesionales) o tener en cuenta la intensidad de la competición en el ingreso a ciertas ramas de estudios.

89. La racionalización de los métodos de selección existentes tiende también a eliminar los criterios arbitrarios y a coordinar, en un plano nacional, las decisiones de los diversos centros, unificando las demandas y teniendo en cuenta las preferencias de los estudiantes. Tales medidas se han introducido en el Reino Unido con la creación del *Central Council on Admission*. En

(62) *La politique et la planification de l'enseignement: Japon, op. cit.*

(63) A. ASTIN: «Racial Considerations in Admission», dans *The Campus and the Racial Crisis*, p. 15.

(64) «Ways Towards Higher Education», Report by KU, 1970. La Comisión ha seguido el criterio de la evaluación del estudiante por medio de las opiniones de los profesores de la escuela secundaria.

Suecia, el empleo de técnicas de estudio de las plazas vacantes ha permitido un mejor control del sistema de admisión a las facultades «cerradas» y un ajustamiento más preciso de las demandas de los candidatos a las capacidades de los centros (65). Los proyectos más recientes incluyen la búsqueda y tratamiento de informaciones detalladas que permitan seleccionar al término de un proceso de decisión continuado y no de una única selección. En Finlandia, a partir de las propuestas del Consejo de la Enseñanza Superior, se introdujo, desde 1971, un nuevo sistema de selección basado en tests nacionales normalizados, en los resultados escolares, en los deseos y las motivaciones del estudiante y la creación de comisiones de coordinación y orientación (66). Las propuestas formuladas en el Reino Unido tienden (67) a mejorar la información del estudiante por medio de entrevistas, a fin de disminuir las dudas que acompañan a toda elección, tener en cuenta las opiniones de los profesores de la escuela secundaria, y a establecer un período de orientación y de transferencia eventuales entre las diversas ramas de estudios.

90. El establecimiento de períodos de orientación y evaluación de las aptitudes de los candidatos está previsto en las reformas de la enseñanza superior en España y en Francia. En España (68) todos los bachilleres podrán inscribirse en un curso preparatorio de un año que tendrá por fin aumentar los conocimientos de base y orientar a los estudiantes ya sea hacia estudios cortos o (tras las conclusiones de las comisiones competentes) hacia la universidad. La Ley de Orientación francesa, de 1968, prevé (art. 20) que las universidades organizarán cursos de orientación obligatorios para los nuevos estudiantes. Al término de estos cursos se podrá aconsejar el escoger otros estudios en la misma universidad. Si el estudiante continúa en su elección inicial, y fracasa, tendrá que realizar otro curso de orientación en el que los resultados, esta vez, serán obligatorios.

91. La validez de todas estas propuestas es muy relativa, y dependerá de los modos de aplicación o de los grupos de estudiantes a los que se aplique; puede suponerse que los efectos variarán según que exista un *numerus clausus* que afecte a varias ramas de estudios, o que los candidatos provengan de la secundaria o sean adultos, y de que exista o no un amplio sistema de ayuda a los estudiantes, etc. El problema central parece ser, no tanto la elección de métodos de control, sino la definición de criterios de selección e identificación de los efectos que se esperan de los métodos utilizados. Como lo pone de manifiesto el informe sueco de la «Comisión de las calificaciones», ya citado, el problema es multidimensional y exige, por tanto, varias soluciones, no sólo es técnico, también social e individual. Por ejemplo, la edad y el origen social de los candidatos son elementos informales de selección y control que se deben tener en cuenta. Los efectos desfavorables de estos elementos pueden compensarse por la introducción de medidas apropiadas de información y orientación, por una parte, y de ayudas financieras, por otra, no sólo al nivel de ingreso en un centro superior sino también durante el transcurso de los estudios secundarios. Estas medidas deberían permitir proporcionar a los estudiantes informaciones susceptibles de hacer más racionales sus elecciones,

(65) «Admission to Schools, Colleges and Faculties with Numerus Clausus by Centralised EDP Systems» dans *Efficiency in resource Utilization in Education*, OCDE, 1969, p. 173.

(66) «Reform of the System of Student Selection for Admission to Finnish University», Council of Europe.

(67) A. G. DAVEY et G. A. RANDELL: «Ways of Improving the Selection for Students», *Universities Quarterly*, núm. 1, Winter 1971.

(68) *La Educación en España: Bases para una política educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1969, p. 225.

de acomodar éstas a sus gustos y aptitudes y de salvar los obstáculos culturales o financieros en la continuación de sus estudios.

92. Un paso previo a la introducción de nuevos métodos de selección consiste en definir las calificaciones (reales o formales) que se quieren controlar, y en determinar los criterios de evaluación, variables según las características de los diferentes grupos de candidatos (una de estas cuestiones, la más difícil, sin duda, será la de la apreciación de la experiencia profesional de los adultos y la motivación de los estudios). Estos criterios múltiples podrían conducir a la introducción de un sistema de cuotas entre los diversos grupos de candidatos (69). En el seno de cada grupo se procedería, según los distintos procedimientos, a la apreciación relativa de los méritos de cada candidato y se establecería una clasificación de éstos. Este sistema, muy complejo, exige una experimentación previa y una permanente revisión, pero constituye actualmente el proyecto más estudiado de control de las calificaciones en relación a la admisión.

### **C. Hacia una enseñanza postsecundaria «universal». Perspectivas de la admisión abierta en los Estados Unidos y Canadá**

93. En aquellos países Miembros donde la enseñanza postsecundaria ha llegado a ser enseñanza de masas, la admisión se basa en los criterios del mérito capaces de ofrecer a los alumnos, salidos de las High Schools (el 75 por 100 de un grupo de edad en los Estados Unidos en 1970), posibilidades que dependen de sus aptitudes intelectuales. Pero este procedimiento de admisión produce grandes desigualdades que no son sólo sociales, sino también raciales y étnicas; las escalas unidimensionales de medición de aptitudes son incapaces de satisfacer las necesidades y las aspiraciones de grupos muy heterogéneos de estudiantes. Durante los años sesenta, la discusión sobre la igualdad de oportunidades y el reconocimiento del derecho de las minorías a los estudios superiores permitió fijar un objetivo que tendrá prioridad en los años setenta: se propone «llegar a ofrecer grandes posibilidades de educación y de acceso a los estudios superiores a todos los jóvenes capaces de realizar con éxito estos estudios, y en particular a estimular a los jóvenes de los grupos menos favorecidos a empezarlos» (70). Para conseguir este objetivo se ha previsto todo un conjunto de medios. Deben conseguir suprimir los obstáculos financieros, psicológicos o geográficos y eliminar los institucionales creados por las reglas de admisión en vigor, es decir, promover la «admisión abierta» (open admission).

94. Este problema es, en los Estados Unidos, objeto de discusión muy viva, ya que a través de los criterios de acceso se plantea el problema de la naturaleza de las funciones de la enseñanza superior. Esto se ha puesto de manifiesto en un informe de la Comisión de la Enseñanza Postsecundaria de Ontario. La sustitución de un modo de admisión basado en los criterios del mérito por otro de admisión abierta, igualitaria y mucho más flexible, parece ser un requisito necesario para pasar, a lo largo de los años setenta, de una enseñanza de masas a una universal, y constituye una importante elección política.

(69) Estos grupos se determinan, en los proyectos suecos, en base a los criterios de origen escolar y naturaleza de las calificaciones; también se podrían tomar en cuenta otros criterios, tales como el sexo, la edad o el origen social.

(70) «Planification des Structures nouvelles de l'Enseignement post-secondaire: Etats-Unis d'Amérique», OCDE, París, DAS/EID/70.24/07, p. 11.

Se expondrá sucesivamente:

- los elementos de la discusión sobre la admisión abierta;
- las modalidades de las políticas actuales de admisión abierta;
- las tendencias futuras y sus implicaciones, tales como: la acogida de «nuevas categorías de estudiantes».

#### 1) *Los elementos de la discusión sobre la admisión abierta*

95. La definición del concepto de admisión abierta no es clara; según la Comisión Carnegie (71), la admisión abierta consiste en «poder ofrecer a cada diplomado de la High School, o a toda persona que reúna los requisitos necesarios, la posibilidad de empezar los estudios postsecundarios». Esta definición tiene dos restricciones que introducen cierta ambigüedad:

- La admisión abierta no implica la libertad de acceso a cualquier centro, programa o curso y no excluye el mantenimiento de ciertos procedimientos de control. Es necesario, pues, distinguir la admisión al sistema de enseñanza superior, que debe ser abierta, de la admisión a determinados centros que puede ser en cierta medida restrictiva.
- Esta definición no implica que cada persona deba empezar los estudios superiores: la Comisión Carnegie distingue a este propósito entre *el acceso universal* y *la asistencia universal*. Pero la distinción es delicada, pues depende de la naturaleza de los criterios en los que se basan las elecciones individuales y de factores sociales determinantes.

96. *Los argumentos en favor de la admisión abierta* se apoyan en un estudio de los criterios de méritos y métodos de selección en vigor:

- i) Este procedimiento de admisión parece incapaz de lograr la igualdad de oportunidades; las estadísticas demuestran que las probabilidades de acceso son correlativas a la renta familiar (globalmente o a un mismo nivel de aptitudes) y que ciertas minorías sociales, raciales o étnicas están muy poco representadas. Esta situación parece imputable al hecho de que los criterios de selección están relacionados a un sistema de valores culturales ajeno al medio sociocultural de la mayoría de los jóvenes de las minorías y, por lo tanto, incapaces de apreciar sus aptitudes. Esta hipótesis sobre las desviaciones culturales que ha introducido el actual sistema de admisión no parece estar confirmada por las investigaciones empíricas (72).
- ii) La validez de los tests de admisión es discutida como medida objetiva de conocimientos o de aptitudes y como medio de predicción de los éxitos (o fracasos). Los resultados de los tests (SAT, por ejemplo) parecen estar sujetos a un amplio margen de error. Los trabajos de Astin (73) han demostrado que el éxito durante el primer año de College guardaba una débil correlación con los resultados obtenidos en la High School (+ 0,51) y sobre todo con estos tests de admisión (+ 0,35 para los hombres y 0,43 para las mujeres). La combinación de diversas medidas de selección mejora muy débilmente (+ 0,07)

(71) *The Open Door Colleges: Policies for Community Colleges*, Carnegie Commission on Higher Education, McGraw-Hill, New York, 1970.

(72) A. ASTIN: «Racial Considerations...», *op. cit.*

(73) A. ASTIN: «Predicting Academic Performance in College», The Free Press, New York, 1972.

la correlación. Por lo tanto, estos instrumentos de control no permiten prever los porcentajes de fracaso, escasamente correlativos a los resultados de los tests de admisión (+ 0,17) (74). Por último, la probabilidad de obtener un BA o un PHD no está directamente ligada al grado de selectividad de los centros, ni a los resultados de los tests de admisión (75).

- iii) Más allá de estos procedimientos de control se discuten los criterios de selección. El sistema actual funciona de forma que se selecciona y recompensa, asegurando su futuro, a los estudiantes que hayan superado las pruebas. El objetivo tendería menos a elevar el nivel de conocimientos de los estudiantes que a contribuir al éxito del centro. Los partidarios de la admisión abierta rechazan este procedimiento elitista y meritocrático y piensan que la misión de la enseñanza postsecundaria no es seleccionar a los mejores, sino esforzarse en aumentar el desarrollo del estudiante o acrecentar el «valor añadido» de los estudios, independientemente del nivel de conocimientos de base. En lógica, es incluso probable que sean los candidatos excluidos los que necesitarían y se beneficiarían más de una formación superior.
- iv) Para la Comisión de Ontario el acceso de todos está justificado por el hecho de que la educación es parte integrante de la vida, de que es indispensable al progreso económico y social y, sobre todo, porque la enseñanza superior está financiada por la colectividad.

97. *Los adversarios de un sistema de admisión abierta temen que tal método comprometa las funciones tradicionales o, según M. Trow, «autónomas» de las universidades (como la producción del saber, la difusión de ciertos valores y la formación de élites) solamente en provecho de las funciones de servicio, de socialización y de difusión de un saber superficial (o «popular», según M. Trow). Por lo tanto, las funciones autónomas son aseguradas sólo por las universidades selectivas y por los *Graduates Schools* que están en disposición de mantener la calidad debido a la existencia de centros medios, como subraya sir E. Ashby (76). La admisión abierta amenaza la calidad de la enseñanza (*more means worse*), compromete la selección y el éxito de las «élites» aisladas entre la «masa», disminuye los *standards academics*, devalúa los diplomas, crea una clase de *semidrafted army of students* y atrae a los estudiantes poco motivados (77) que van al fracaso y, por último, amenaza la variedad y diversidad de las instituciones, así como su jerarquía. La mayoría de estos argumentos son rechazados por los partidarios de la admisión abierta (78).*

## 2) *Las modalidades de la política actual de admisión abierta*

98. La fuerte presión ejercida en favor de la igualdad de oportunidades y del derecho de todos a la enseñanza superior, es el origen de una clara evolución, desarrollada a lo largo de los años sesenta tendente a una política de admisión abierta. En ciertos estados americanos ha permitido llegar a

(74) A. ASTIN: «Productivity of Undergraduate Institution», *Science*, Washington, n.º 4003, 1971.

(75) A. ASTIN: «Racial Considerations...», *ibid.*

(76) A. ASHBY: *Any person, any study*, «Carnegie Commission on Higher Education», McGraw-Hill, New York, 1971, p. 31.

(77) Esta total ausencia de motivación se encuentra en casi un sexto de los estudiantes americanos.

(78) JEROME KARABEL: «Perspectives on Open Admissions», in *Educational Record*, Winter, 1971.

una enseñanza superior universal, en California, por ejemplo, donde el 80 por 100 de los diplomados de las High Schools acceden a los estudios superiores, de los cuales el 8 por 100 ingresan en los centros de entrada libre (el 57 por 100 en 1968 y el 46 por 100 para el total de los Estados Unidos) (79).

99. Estas medidas, cuyos efectos no son todavía muy conocidos, son de cuatro tipos:

- i) *Multiplicación de centros de ingreso libre*: Se trata, sobre todo, de los «Community Colleges Publics», cuyo número casi se ha duplicado desde 1960, y de los nuevos *Colleges* de Canadá (80). El acceso libre, la dispersión geográfica y los mínimos gastos de inscripción explican su rápido desarrollo. Estos Colleges acogen a estudiantes de muy diversas categorías y les ofrecen una amplia gama de posibilidades de formación (81).
- ii) *Medidas de ayuda a los estudiantes*: En los Estados Unidos, se han adoptado, en los últimos años, importantes programas federales de ayuda a los estudiantes menos privilegiados, como en 1965 la Higher Education Act, o en 1971, la Higher Education Opportunity Act, que se propone «garantizar a cada estudiante que tenga los requisitos requeridos y originario de una familia cuya renta anual sea inferior a 10.000 dólares, los recursos necesarios» en forma de ayudas diversas (becas préstamos y «work-study»). La «National Students Loans Association» ofrece préstamos garantizados por el Estado a todos los estudiantes independientemente de su renta familiar. Programas similares se han introducido en Canadá (82).
- iii) *Planificación*: En el marco de los «state-wide plans» y siguiendo el modelo del Master Plan de California, se ha emprendido un esfuerzo de coordinación de los procedimientos de admisión (83); se ha programado la expansión y localización de los centros; se han centralizado las informaciones relativas a los estudiantes (origen, orientación, movilidad), etc.
- iv) *Numerosas experiencias de admisión abierta* se han intentado en las universidades (84); entre las más originales destaca la de la Université de la Ville de New York (CUNY) (85), que se propone mantener un alto nivel de estudios practicando una admisión muy abierta de jóvenes y adultos, con la ayuda de un amplio sistema de orientación y ayuda, la utilización de nuevas técnicas pedagógicas, recurriendo a programas muy flexibles y de duración variable, etc. El Estado de Nueva York (86) ofrece una extensa gama de programas de estudios nocturnos abiertos a los adultos poseedores de diplomas secundarios o que puedan demostrar su experiencia profesional. Se imparten en Colleges tradicionales o en nuevas instituciones (universidades sin muros, Empire State College, etc.). En este último caso la gran diversidad de métodos y medios (televisión, radio, correspon-

(79) W. WILLINGTON: *Free-access Higher Education*, op. cit., pp. 204-206.

(80) C. WATSON: *New College Systems in Canada*, OCDE, París.

(81) L. MEDSKER et D. TILLERY: *Breaking the Access Barriers*, «Carnegie Commission on Higher Education», McGraw-Hill.

(82) C. WATSON: *Ibid.*

(83) E. PAOLA: «Statewide Planning and Students» in *Aspa Journal*, n.º 2, October 1971.

(84) *New Students and New Places: Policies for the Future Growth and Development of American Higher Education*, «Carnegie Commission on Higher Education», 1971.

(85) T. S. HEALY: «Open Admission» in *Barriers to Higher Education*, College Entrance Examination BOARD, New York, 1971.

(86) «L'Education récurrente dans l'Etat de New York», OCDE/CERI, Paris CERI/RE/72.02.

dencia) permite una individualización muy elevada de los programas en función de los conocimientos de base, necesidades y tiempo libre del estudiante. La admisión no está necesariamente ligada a la formación secundaria, y las calificaciones exigidas, evaluadas según distintos criterios, pueden adquirirse, eventualmente, durante cursos o clases preparatorios. Todas estas experiencias, que se dirigen casi siempre a adultos muy motivados, configuran las formas futuras de una educación tendente a una individualización de la enseñanza ofrecida (*any person, any study*), según la expresión de la Comisión Carnegie.

### 3) *Tendencias futuras y sus implicaciones*

100. Estas tendencias se desprenden de los trabajos de diversas comisiones de estudio. Así, la Comisión Carnegie afirma que entre 1970 y el año 2000 se llegará a la enseñanza superior de acceso universal, según las siguientes modalidades:

- Las Community o Comprehensive Junior Colleges constituirán la institución clave de esta evolución. En 1980, acogerán aproximadamente a un 50 por 100 de los nuevos admitidos. La creación de casi 300 nuevos Colleges ofrecerá a todos los posibles estudiantes, y cerca de su domicilio, una amplia gama de programas (profesional, general, cambios y reciclaje) y servicios de orientación de empleo, etc. (87).
- Se eliminarán los últimos obstáculos financieros mediante la supresión de los gastos de inscripción en los Community College y por la extensión de los programas de ayuda (88).
- Se creará un sistema de admisión y de participación mucho más flexible. Se basará en la incitación a la interrupción de los estudios después de las High Schools (*stop-outs*), y en el retorno de los adultos a las enseñanzas externas (*external degrés*, universidades abiertas, estudios superiores fuera de los Colleges, en empresas o administraciones, etc.). Una propuesta de creación de un servicio de «seguridad de la instrucción» prevé dar a cada individuo el derecho a dos años de estudios superiores que efectuarán según su conveniencia (89).

#### a) *La acogida de nuevas categorías de estudiantes (new students)*

101. Una política de admisión abierta o universal, basada en criterios igualitarios, provocará un crecimiento de los efectivos de estudiantes (el 60 por 100 en 1970-1980, según la Comisión Carnegie) (90), y conducirá al pórtico de los estudios superiores a nuevas categorías de estudiantes (jóvenes y adultos) que actualmente están excluidos por los vigentes criterios de admisión. Estos nuevos estudiantes (de los cuales algunos han entrado ya en los Junior Colleges) se distinguen de los estudiantes tradicionales de los Colleges por su origen socio-cultural, su edad, sus recursos, sus intereses, sus moti-

(87) *The Open Door Colleges*, p. cit.

(88) *Quality and Equality: New Levels of Federal Responsibility for Higher Education*, «Carnegie Commission on Higher Education», 1968.

(89) *Less Time More Options: Education beyond the High School*, «Carnegie Commission on Higher Education», 1971.

(90) *New Students and New Places*, op. cit.

vaciones y sus expectativas. Su acogida va a exigir profundos cambios en las estructuras, los contenidos y los tipos de servicios ofrecidos por la enseñanza superior.

102. La identificación de las características de estos «nuevos estudiantes» no es siempre fácil, especialmente en los adultos; para fines de los años setenta se prevé un aumento de su número como consecuencia de los abandonos de estudios por los jóvenes (91); los *new students* salidos de las High Schools son más fácilmente identificables si se parte de la hipótesis de que en un sistema igualitario un 80 por 100 de los diplomados de las High Schools de cada grupo social continuarán sus estudios. Estos «nuevos estudiantes» se reclutan entre el tercio inferior de los abonados de las High Schools, donde encuentran a menudo dificultades escolares; las tres cuartas partes provienen de grupos sociales poco privilegiados y de minorías étnicas. Aspiran a seguir los programas profesionales de dos años en los Colleges para facilitar su carrera, pero no por el gusto de estudiar; por último rechazan las normas académicas y exigen que se implanten nuevos métodos de enseñanza.

103. La definición de estos «perfiles» ha permitido adelantar ciertas proposiciones que permiten adaptar los contenidos y los métodos de enseñanza a las esperanzas de estos nuevos estudiantes: la introducción de enseñanzas cortas y polivalentes, incluyendo programas profesionales (*career education*), perfeccionamiento o reciclaje, «*remedial courses*», programas culturales, tecnología educativa, creación de nuevas situaciones de aprendizaje (*mutual tutorialship*) o autoevaluación, etc.

104. Estas perspectivas futuras de admisión abierta se basan en la adopción, explícita o implícita, de nuevos criterios y principios, de los cuales los más importantes sugieren que los estudios superiores:

- deben ser accesibles a todos aquellos que pueden obtener un beneficio, independientemente de su origen social, de su edad, del coste de los estudios y de las calificaciones escolares obtenidas en la enseñanza secundaria;
- deben centrarse en el individuo: los criterios de admisión deberán tener en cuenta su experiencia y sus motivaciones y servir al estudiante antes que a la institución o a los futuros empleados.

105. No están exentas de ciertos riesgos (92), como:

- riesgo de una falsa democratización y perpetuación de discriminaciones en el interior del sistema, si cada tipo de institución recluta a una determinada clase social;
- reacciones desfavorables de ciertos grupos profesionales o de empleados que, para paliar la desaparición de normas de selección a lo largo de los estudios, amenazan con reintroducir en el reclutamiento para un empleo, criterios selectivos todavía más arbitrarios;
- efectos negativos unidos a una fuerte presión social en favor de la continuación de los estudios, pudiendo llegar a un «reclutamiento» que sirviera para ocultar las situaciones de paro o subempleo.

(91) *New Student and New Places*, op. cit., p. 57.

(92) *The Learning Society*, Rapport de la Commission sur l'Enseignement post-secondaire dans la Province de l'Ontario, Ministry of Government Services, Toronto, 1972, pp. 13 y 21.

# Actualidad educativa.

## REUNIONES Y CONGRESOS \*

### CONVENCION EUROPEA SOBRE EQUIVALENCIA DE DIPLOMAS

De las reuniones mencionadas en el anexo, vamos a tratar, con algún detalle, la primera del Grupo de Trabajo, sobre la interpretación de la Convención Europea relativa a la Equivalencia de Diplomas, que dan acceso a los establecimientos universitarios. (Viena, 7 y 8 de febrero de 1974.)

El problema de la selección, en el acceso a la universidad, tiene una proyección, en el flanco internacional, que se concentra en la gestión de la equivalencia de diplomas que dan acceso a los estudios universitarios. El tema ha sido objeto de una Convención Europea, que tiene fecha 11 de diciembre de 1953, y a la que España se adhirió el 21 de marzo de 1972. Al estudio de una más práctica aplicación del referido Acuerdo, se ha dedicado una reunión en Viena (los días 7 y 8 de febrero de 1974), dado que la Equivalencia opera a manera de válvula de admisión de estudiantes extranjeros, en el seno de las universidades nacionales.

Esta primera reunión, como es lógico, no ha producido frutos definitivos, que ya se irán obteniendo en posteriores encuentros. Sin embargo, ante el problema central de la admisión de extranjeros han quedado claras tres posturas:

— *Restringida:*

- Propia de países que, careciendo de «*numerus clausus*» en el interior, recrean en los estudiantes extranjeros los requisitos de sus países de origen. Utilizan esta institución del reenvío, como barrera contra posibles oleadas de candidatos del exterior. Ejemplo sería el de Italia, que ha promulgado la llamada Ley 901, cuyo artículo 3) dispone que, si en su país de origen un alumno extranjero tiene que sufrir un riguroso examen de entrada en la universidad, tendrá que pasarlo también en Italia. Por su parte, Bélgica, país sin «*numerus clausus*» reproduce, en su tratado con Holanda, todas las trabas holandesas, en el acceso a la universidad.

— *Abiertas:*

Propia de países con riguroso *numerus clausus* doméstico y que, disponiendo de gruesos excedentes estudiantiles, desean hacerles más fácil el camino del extranjero. Ejemplo: Noruega.

---

\* La redacción de esta sección está a cargo de la Subdirección General de Cooperación Internacional.

— *Negociadoras:*

Propias de países que, como Austria, proponen en todo caso la negociación bilateral, como vía correctora de las posturas extremas, ya enunciadas. Sirva de ejemplo el tratado Austro-Alemán, en la materia.

El problema de la interpretación de la Equivalencia de Diplomas produjo, en esta reunión, dos campos de opinión: de un lado, los que opinan que la cuestión es asunto de Estado, de otro, los que piensan que es problema que atañe a las universidades de cada país.

Por último, se formularon tres principios que, de modo fundamental, deben regir lo referente a la equivalencia de diplomas.

- I. Candidatos con iguales calificaciones gozarán de iguales oportunidades.
- II. Ningún candidato extranjero disfrutará de más ventajas que uno nacional.
- III. Un cierto equilibrio se establecerá, entre las diversas nacionalidades, en el momento de la admisión de estudiantes extranjeros.

Debo añadir que este tercer principio suscitó una viva discusión resuelta en el sentido de confiar —dentro del espíritu de tal principio— a la «soberanía cultural de cada país» la solución del problema de los estudiantes procedentes del Tercer Mundo, donde no son raros los países que carecen de universidad.

A manera de ejemplo, de sistemas de selección, veamos ahora el alemán:

En Alemania, la política de selección, en el momento de entrar en la universidad, la lleva a cabo un ente especializado, el ZVS (o Centro para el Reparto de las Plazas de Estudio, creado a partir de un contrato nacional, el 20 de octubre de 1972, firmado entre los Länders, que constituyen la República Federal Alemana). El Centro ha entrado en vigor el 1 de mayo de 1973 y tiene por fin la distribución, sobre una base jurídica nueva y homogénea de las plazas de estudio de todas las universidades de la RFA, cuya capacidad se ve desbordada por las solicitudes. Apuntemos que para la creación de este ente ha sido necesario un dictamen del Consejo Constitucional, sobre el *numerus clausus*, de 18 de julio de 1972.

En principio, digamos que todas las universidades y Centros superiores tienen obligación de comunicar al ZVS, que tiene su sede en Dortmund, sus disponibilidades para cada año. A su vez el ZVS articula su sistema de actuación, que presenta dos aspectos:

1. Sistema simple de distribución: En aquel caso, un tanto ideal, de que el número de plazas fuese superior al número de candidatos, se procedería a un simple sistema de reparto basado en los criterios de «Aptitud» (expediente académico personal de cada candidato), «tiempo de espera» (que en la RFA equivale a primar, con cierta preferencia, a aquellos jóvenes que han prestado sus servicios activo en el ejército, toda vez que la República Federal sólo selecciona a una parte de los jóvenes en edad militar) y «casos de fuerza mayor» (que en Alemania se consideran así a las personas que por su propio esfuerzo, han logrado obtener un nivel de conocimientos suficientes como para entrar en la universidad).

2. Sistema selectivo: Ocurre, obviamente, cuando el número de candidaturas presentadas es superior al de plazas disponibles. En este caso, al sistema de distribución se le precede por un sistema selectivo. El sistema selectivo consiste en parcelar las plazas disponibles con arreglo a los siguientes coeficientes (todo ello de acuerdo al artículo 6) del Decreto de Distribución):

**INFORME INTERNACIONAL, MESES DE ENERO Y FEBRERO DE 1974**

ORGANISMO	LOCALIDAD	ASUNTO	ENERO	FEBRERO
C. Europa .....	Estrasburgo .....	Reuniones del Grupo de Trabajo Eudised .....		5/8
C. Europa .....	Viena .....	Reunión sobre interpretación Convenio. Equivalencias de Diplomas que dan acceso a la Universidad .....		7/8
C. Europa .....	Estrasburgo .....	Reunión Grupo de Trabajo sobre equivalencia de diplomas .....		21/22
OCDE .....	París .....	Reunión Grupo ad hoc relativo a la Informática en la Salud .....	14/15	
OCDE .....	París .....	V Reunión Comité Director del IMTEC del CERI .....	31/1	
OCDE .....	París .....	VI Reunión Grupo de Trabajo de Estadísticas e Indicadores .....		18/19
OCDE .....	París .....	Reunión Grupo Informática .....		6/7
OCDE .....	París .....	VI Sesión Comité Director para la Construcción Escolar .....		6/7
UNESCO .....	Ginebra .....	Consejo de la Oficina Internacional de Educación .....	22/25	
IFLD .....	Amsterdam .....	Conferencia Científica de la «International Federation of Learning Disabilities» .....	4/7	
CEE .....	Bruselas .....	Reunión Comité Altos Funcionarios CEE .....	24/25	
OEA .....	Santo Domingo .....	V Reunión Consejo Interamericano, Ciencia y Cultura .....	26/1	

el 8 por 100 de las plazas se atribuyen a los estudiantes extranjeros. El 15 por 100 se afectan a los casos de fuerza mayor y el 77 por 100 de las plazas, engrosan el llamado «coeficiente general».

Dentro de este coeficiente general, al que lógicamente acuden la mayor parte de las candidaturas, un 60 por 100 de las plazas pertenecen al que podríamos llamar turno de «aptitud». Y el 40 por 100 restante al turno de «tiempo de espera».

Así pues, vemos que en el sistema alemán tienen acogida muy diversas hipótesis: De una parte, considera el expediente académico del candidato, de otra, el «tiempo de espera» (que casi siempre se concreta en que el candidato ha prestado servicio militar activo), por otro lado, también se contemplan las situaciones de «fuerza mayor» y, por fin, no se olvidan los problemas de los súbditos extranjeros (en cuya cuota también entran los apátridas).

## LA SEGUNDA CONFERENCIA DE MINISTROS DE EDUCACION DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE EUROPA (1)

La segunda Conferencia de Ministros de Educación de los Estados miembros de Europa, organizada por la UNESCO, se celebró en Bucarest, del 26 de noviembre al 4 de diciembre de 1973. La primera había tenido lugar en Viena del 20 al 25 de noviembre de 1967.

Participaron en la Conferencia 189 delegados en representación de 28 Estados miembros, dos observadores de un Estado no miembro, 12 observadores de tres países no europeos, así como observadores de cinco organizaciones intergubernamentales, de 16 organizaciones no gubernamentales, de cinco organizaciones internacionales y de seis fundaciones. Figuraban en las delegaciones 15 ministros de Educación, entre ellos el de España.

Después de la primera Conferencia de Ministros de Educación, celebrada en Viena en 1967, habían tenido lugar otras reuniones sobre ciencia (1970) y cultura (1972). La primera Conferencia de Ministros de Educación tuvo, por tanto, el gran mérito de iniciar el diálogo europeo entre países pertenecientes a sistemas sociales y políticos distintos. La educación, que había podido contribuir a superar la división del continente, reunía de nuevo a este mismo continente que se distingue, principalmente en la esfera de la enseñanza superior, por una tradición común y por un valioso patrimonio.

De acuerdo con el espíritu de las recomendaciones de Viena, la Conferencia General de la Unesco, en su XVI sesión (1970), había aprobado, entre tanto, la creación de un Centro Europeo de Enseñanza Superior, inaugurado en Bucarest en 1972.

Los dos grandes objetivos de esta segunda Conferencia de Ministros de Educación de los Estados miembros de Europa, limitada al campo de la enseñanza superior, fueron éstos:

a) Determinación de los principales problemas que se plantean en relación con la enseñanza superior en Europa, con objeto de suscitar un intercambio de puntos de vista sobre el modo en que los diversos Estados se esfuerzan en resolverlos, gracias a lo cual se podrán poner de manifiesto ciertas tendencias generales y unas líneas de convergencia.

b) Habida cuenta de esas tendencias generales y de esas líneas de convergencia, así como de la experiencia adquirida en los distintos países, formu-

(1) Los datos de este artículo están tomados de los documentos de la conferencia.

lación de los procedimientos y medios que permitan fomentar la cooperación entre los Estados miembros de Europa en el campo de la enseñanza superior.

La Conferencia se inició el 26 de noviembre de 1973 en la Sala del Ateneo Rumano. En la primera sesión plenaria, que se celebró a continuación, fue elegido, por aclamación, presidente de la Conferencia el ministro de Educación y Enseñanza de la República Socialista rumana, a propuesta del jefe de la Delegación de Austria, país donde se había celebrado la primera Conferencia. Por unanimidad, y por este orden, fueron elegidos vicepresidentes los ministros de Educación y Ciencia de la República Federal de Alemania y de España, el primer viceministro de Enseñanza Superior de la Unión Soviética, el subsecretario parlamentario del Departamento de Educación y Ciencia del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte y el representante del Consejo Ejecutivo Federal de Yugoslavia. El profesor Eugène Egger, de Suiza, fue elegido, por unanimidad, relator general.

Los trabajos de la Conferencia pusieron de manifiesto dos hechos fundamentales: la necesidad de una renovación cualitativa de la enseñanza superior y la necesidad también de una cooperación internacional, y sobre todo regional, cada vez más intensa entre los Estados del continente.

Por lo que respecta a la renovación cualitativa de la enseñanza superior, se hizo hincapié, en particular, en los puntos siguientes, todos ellos dentro de la perspectiva de la educación permanente:

- a) Adaptación de la enseñanza superior a las necesidades de la sociedad.
- b) Su transformación en un sistema a la vez integrado y diferenciado.
- c) Su democratización.
- d) La introducción de innovaciones en cuanto a los contenidos, los métodos y las técnicas.

La adaptación de la enseñanza superior a las necesidades de la sociedad se vincula a los individuos y a las instituciones. Es preciso fomentar el acceso a la educación y a la enseñanza postsecundaria, adaptando la enseñanza superior a sus necesidades e impartiendo, al mismo tiempo, una formación científica, cultural y cívica. Es también necesario vincular la enseñanza superior a la vida social y económica, poniendo el derecho a la educación en conexión con el derecho al trabajo y formando los especialistas que la sociedad necesita. Para lograr estos objetivos, será necesario realizar estudios a fondo sobre la evolución de la enseñanza superior y de la sociedad hasta fines del presente siglo.

En cuanto a la diferenciación y a la integración, es preciso, por una parte, crear ramas de estudios de duración y carácter muy diversos para que todos puedan encontrar formas de enseñanza adaptadas a sus necesidades y a las de la sociedad. Por otra parte, es necesario englobar todas estas formas y ramas en un sistema coherente de enseñanza superior con interferencias y posibilidades de paso entre ellas. Hay que vincular además la enseñanza a la investigación, combinar las enseñanzas teórica y práctica y tener en cuenta las estructuras extraescolares de la enseñanza superior.

La democratización concierne, en primer lugar, al conjunto de la organización y al papel de la enseñanza superior, que debe ser una imagen de la sociedad moderna y constituir una verdadera «preparación para la vida por medio de la vida». La democratización significa además que la enseñanza superior debe abrirse a los sectores que, por diversas razones, han sido y siguen siendo menos favorecidos en lo que respecta a la posibilidad de participar en ella. Es aconsejable la posibilidad de pasar de ciclos breves a ciclos prolon-

gados y de formas extraescolares a formas escolares de la enseñanza superior.

La innovación comprende tanto la organización como las estructuras, los contenidos, los métodos para enseñar y aprender, la introducción de nuevas disciplinas, la interdisciplinariedad y las formas de evaluación. Hay que mejorar y poner al día la formación del personal docente y establecer un vínculo vivo entre las actividades de enseñanza y las de investigación científica. Este vínculo es indispensable para la renovación reflexiva y continua de los contenidos y los métodos de la enseñanza superior.

La perspectiva de la educación permanente se ha planteado como una solución válida para todos estos problemas. En el contexto de una educación semejante podrán ser una realidad la adaptación a las necesidades de la sociedad, la creación de sistemas a la vez integrados y diferenciados, la innovación y la democratización.

La selección de estudiantes sólo puede practicarse teniendo en cuenta la perspectiva de la educación permanente, de manera que se tenga la seguridad de que una selección no es irreversible y de que la participación en los estudios superiores permanece abierta durante toda la vida a las personas capaces de beneficiarse de ellos para su desarrollo personal y para el bien de la sociedad.

La cooperación europea e internacional ha de facilitar la movilidad de los educadores, de los investigadores y de los estudiantes; ha de estrechar los lazos entre las instituciones de enseñanza superior; estimular el intercambio de informaciones y de experiencias y multiplicar los diálogos. Aquí no hay que olvidar la solidaridad con los países en vías de desarrollo, lo cual contribuirá a la justicia social y a la paz internacional.

En la Conferencia fueron aprobadas numerosas recomendaciones, de las cuales las más importantes se refieren a:

- a) la integración vertical del sistema escolar;
- b) el establecimiento de criterios destinados a evaluar la educación permanente;
- c) la cooperación de las universidades con las escuelas secundarias en la economía y otras actividades de la sociedad;
- d) la evaluación de la eficacia de las diferentes formas de «universidad abierta»;
- e) la complementariedad entre las enseñanzas universitarias y las otras formas de enseñanza superior;
- f) que se evite una disminución de la calidad de los estudios superiores previos al empleo;
- g) la creación de instituciones y desarrollo de las ya existentes para propagar el uso de los modernos instrumentos de enseñanza y de los procedimientos pedagógicos, con ellos relacionados, en la esfera de la enseñanza superior;
- h) promover la investigación pedagógica y el ensayo de nuevos métodos y técnicas de enseñanza;
- i) favorecer la educación de la juventud dentro de un espíritu de paz y de comprensión entre los pueblos;
- j) la utilización adecuada del Centro Europeo para la Enseñanza Superior de Bucarest;
- k) la creación y desarrollo de enseñanzas y de investigaciones sobre las civilizaciones y las lenguas europeas;

- l) el estímulo de los contactos directos entre las universidades; el intercambio de profesores, investigadores y estudiantes, así como las reuniones de especialistas en el terreno de la educación;
- ll) la organización de una nueva reunión de rectores de las universidades europeas;
- m) la elaboración en común de manuales y el intercambio de medios auxiliares de educación entre establecimientos de enseñanza superior de distintos países;
- n) el intercambio de informaciones sobre métodos y técnicas modernos, que faciliten la asimilación de los idiomas extranjeros en escuelas y facultades, recurriendo, con este fin, a los servicios del Centro Europeo para la Enseñanza Superior;
- ñ) la convocatoria de una reunión de expertos encargados de organizar la coordinación de las investigaciones sobre los sistemas, métodos y programas relativos a los estudios postuniversitarios;
- o) la inclusión de la educación para la paz, la comprensión y la cooperación internacionales como parte integrante de la formación pedagógica en las universidades e instituciones de enseñanza superior;
- p) el refuerzo de manera constante de la educación moral, estética y física de los jóvenes;
- q) la preparación de acuerdos relativos a la comparabilidad y la equivalencia de estudios y diplomas, teniendo en cuenta el desarrollo de los vínculos bilaterales y multilaterales entre países europeos;
- r) el aumento de la ayuda a los países en vías de desarrollo, en especial para formar un personal docente nacional y contribuir al mejoramiento de sistemas propios de enseñanza superior;
- s) la acogida de estudiantes originarios de países en vías de desarrollo si existe o se pone en vigor un sistema de *numerus clausus*;
- t) la creación de una asociación de universidades europeas, filial de la Asociación Internacional de Universidades;
- u) los temas de estudio del Centro Europeo de Enseñanza Superior, que deben ser, entre otros: el análisis prospectivo de la evolución cualitativa y estructural de los sistemas de enseñanza postsecundaria en Europa; el estudio de los sistemas de enseñanza postsecundaria a la luz del concepto de la educación permanente; la planificación de la enseñanza superior y el estudio de la función de las investigaciones y de la enseñanza superior para fomentar la comprensión internacional y la cooperación pacífica.

El director general de la UNESCO ha estimado que es en el campo de la cooperación europea donde los trabajos de la Conferencia de Bucarest han dado mayor fruto, pues han permitido identificar las esferas prioritarias en el fomento de esta cooperación, sobre todo en lo referente a la enseñanza de los idiomas extranjeros, los intercambios y la educación para la comprensión internacional y la paz.

## INFORMACION EDUCATIVA

### REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

#### **Papel de la Comisión de Planificación Educativa en la reforma de la educación**

Una de las decisiones más importantes tomadas en la política educativa ha sido la creación del «Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung» (*Comisión federal para la Planificación Educativa*). La Comisión fue establecida en 1970 como un órgano de planificación a largo plazo en todos los sectores del sistema educativo, coordinando no sólo las diversas actividades de cada *Land*, que tienen competencia exclusiva en la mayoría de los asuntos educativos, sino también instituyendo una estructura para otras comisiones planificadoras más especializadas, en particular la Comisión de Planificación de Construcciones Universitarias, el Consejo de Educación y el Consejo de Artes y Ciencias.

La *Comisión de Planificación Educativa* es un «foco permanente de discusión de todos los problemas relacionados con la educación y promoción de la investigación, en lo que afecta conjuntamente a la Federación y a los *Länder*». Más concretamente, las funciones planificadoras de la Comisión afectan a varios sectores. La más importante e innovadora es su función de *planificación educativa* a medio y largo plazo para el desarrollo de todo el sistema educativo. Una segunda función es su papel de *planificación financiera*. La Comisión tiene que preparar un presupuesto educativo, por ejemplo, para proyectar las necesidades financieras para el cumplimiento de los planes y programas educativos y elaborar proposiciones para el financiamiento y distribución de los recursos entre la Federación y los *Länder*. En tercer lugar, la Comisión tiene que *revisar continuamente los planes* después que han sido aprobados por el Gobierno Federal y los de los *Länder*. Además, la Comisión debe *iniciar y promover la investigación educativa*, y preparar acuerdos entre la Federación y los *Länder* sobre proyectos de investigación. Finalmente, es responsable de *fomentar el intercambio de experiencias de planificación educativa a nivel internacional*.

Hasta ahora, la comisión ha concentrado sus actividades casi exclusivamente en la planificación de todos los niveles del sistema educativo. Ha abandonado su otra tarea principal de promoción de la investigación.

En la actualidad, la *Comisión de Planificación Educativa* es sólo un órgano asesor, aunque muy importante. Sus planes y recomendaciones no son inmediatamente obligatorios. Cuando en julio de 1973 la comisión finalizó su primer gran trabajo, el *Bildungsgesamtplan*, un plan de desarrollo de toda la educación hasta 1985, junto con un presupuesto educativo, lo tuvo que presentar al canciller federal y a los primeros ministros de los *Länder* para su discusión y aprobación. A pesar de los grandes poderes de la comisión, este hecho no es extraño si se tienen en cuenta las repercusio-

nes que tendría, en los presupuestos de la federación y de los *Länder*, una reforma de todo el sistema educativo.

La aprobación formal de este Plan de Desarrollo Educativo se realizó en noviembre de 1973. Ahora el plan debe ser enviado a los parlamentos para su examen.

*(The Times Higher Education Supplement.)*

**Proyectos  
piloto  
para impulsar  
la reforma  
educativa**

El ministro federal de Educación, señor Von Dohnanyi, informó al Parlamento Federal, en noviembre de 1973, sobre los proyectos piloto que son financiados conjuntamente por la federación y los *Länder*. En 1973 hubo unos 500 proyectos piloto para los que el Ministerio Federal concedió subvenciones del orden de 121 millones de marcos a once *Länder*. El objetivo de estos proyectos piloto es clarificar los puntos clave de la reforma educativa comprendidos en el Plan Nacional de Educación. Normalmente estos proyectos piloto son propuestos por uno de los ministros de Educación de los *Länder*. Si la Comisión de Planificación Educativa Federación-*Länder* lo recomienda para su financiación, el Ministerio Federal otorga una subvención para el proyecto, correspondiendo al Ministerio del *Land* en cuestión conceder otra cantidad.

Los proyectos abarcan diversas áreas. En lo que respecta a la educación preescolar y primaria, se centran en nuevos tipos de currícula para niños de tres-cuatro años de edad y en las clases de niños de cinco años de edad dentro de la estructura de la escuela elemental (la escolaridad obligatoria comienza a los seis años de edad, pero en la actualidad se discute la posibilidad de que se adelante la escolaridad a los cinco años).

En lo que afecta al primer ciclo de la educación secundaria (*Sekundarstufe, I*), que comprende al grupo de edad diez/once-quince/dieciséis, se están desarrollando y experimentando en los proyectos varias fórmulas de *comprehensive School*. Otros proyectos de este ciclo se refieren a nuevos currícula para las lenguas, matemáticas, ciencias, ciencias sociales.

En el segundo ciclo de educación secundaria, gran parte de los proyectos están consagrados a la integración parcial o total de las escuelas generales y técnicas—uno de los puntos más debatidos del movimiento de la reforma.

Otro aspecto prioritario en este ciclo educativo lo constituye el año de formación profesional básica, un décimo año voluntario al finalizar los nueve años que dura la educación obligatoria. Durante este año, que transcurre en una escuela profesional, el alumno recibe instrucción en temas generales y en un campo profesional de su elección, que continuará posteriormente en un programa de formación de dos años, en el que se incrementará esa especialización. Otros proyectos se consagran a la educación de los jóvenes trabajadores que no reciben sistemáticamente una formación profesional.

Un amplio número de proyectos se refieren a la creación de escuelas de tiempo completo, a la introducción de la tecnología educativa, a la educación especial, etc.

Por otro lado, el ministro federal pretende intensificar, a partir de 1974, la evaluación de los proyectos por parte de investigadores y desarrollar nuevos y más rápidos métodos para informar sobre los proyectos y obtener conclusiones de sus resultados.

Probablemente se llegará a un acuerdo entre el Ministerio Federal de Educación y los ministerios correspondientes de los *Länder* para crear un servicio central de información y documentación, que siga de cerca la marcha de los proyectos y difunda el material relativo a los profesores, administradores y público.

El programa de proyectos, que en el presupuesto federal se elevó de los 305 millones de marcos de 1971 a la cifra citada anteriormente y que comprende asignaciones similares en los presupuestos de los *Länder*, puede convertirse en uno de los instrumentos más valiosos para promover la reforma educativa.

(*Informationen Bildung Wissenschaft.*)

## ESPAÑA

### **Nuevos altos cargos del Ministerio de Educación y Ciencia**

A propuesta del presidente del Gobierno, el Jefe del Estado ha nombrado ministro de Educación y Ciencia a don Cruz Martínez Esteruelas.

El Consejo de Ministros acordó igualmente los siguientes nombramientos:

- Subsecretario del departamento: *Don Federico Mayor Zaragoza.*
- Secretario general técnico: *Don Juan Velarde Fuertes.*
- Director general de Ordenación Educativa: *Don José Ramón Massaguer Fernández.*
- Director general de Bellas Artes: *Don Joaquín Pérez Villanueva.*
- Director general de Programación e Inversiones: *Don Luis Bonhome Sanz.*
- Director general de Formación Profesional y Extensión Educativa: *Don Manuel Arroyo Quiñones.*

## FRANCIA

### **Reacciones al proyecto de reforma de la enseñanza secundaria**

El proyecto de reforma de la enseñanza secundaria presentada por M. Fontanet suscita reacciones contradictorias de los organismos interesados. La Federación de Padres de Alumnos de la Enseñanza Pública, presidida por M. Pierre Armand, constata con satisfacción que las ideas generales del proyecto son buenas, pero lamenta que no se hayan previsto sus consecuencias sobre las enseñanzas superior y técnica.

La Fuerza Obrera estima que el proyecto tiene aspectos muy positivos, y, en igual sentido, se pronuncia la Comisión de la Educación Nacional de L'UDR, que ve en la reforma un decidido propósito de democratizar la enseñanza.

Sin embargo, la Unión Nacional de los Comités de Acción Liceanos condena fervientemente el plan Fontanet, al que acusa de agravar la situación de los liceanos, con el mantenimiento, o más aún, la acentuación de una selección injusta.

*(Le Monde.)*

## IRLANDA

### **Informe sobre la educación de adultos**

En noviembre de 1973, la Comisión de Educación de Adultos presentó al ministro de Educación un informe sobre la educación de adultos, en el que se insiste sobre las necesidades sociales a las que tendrá que hacer frente esta modalidad de la educación. Así se incluirá la educación política para todos los grupos de edad, la educación en la democracia y el desarrollo cultural, educación para los padres, etc. Refiriéndose a las necesidades especiales a las que deberá atender la educación de adultos, el informe alude a los carentes de recursos, prisioneros, analfabetos, jubilados, etc.

El informe solicita la creación de un centro residencial de educación de adultos en cada región.

Aunque la comisión fue creada para recomendar medidas en el campo de la educación de adultos, el informe aborda la estructura de todos los niveles educativos, preconizando una mayor autonomía local en la administración educativa y señalando algunos requisitos básicos del sistema formal de educación:

- la provisión de medios para la educación preescolar;
- el establecimiento de lazos más estrechos entre la escuela, el hogar y la comunidad en el marco de todo el proceso educativo;
- evitar la selección a una edad demasiado temprana (once-trece años) entre la educación general y la formación profesional;
- el desarrollo de la comunidad escolar como un paso hacia el establecimiento de la filosofía de la educación permanente;
- el reconocimiento de la educación de adultos como una disciplina o ciencia con su metodología propia, objetivos y formación.

*(The Education Times.)*

### **Objetivos de la política educativa**

El ministro de Educación, señor Burke, se refirió recientemente en el Parlamento a los objetivos de la política educativa en que estaba comprometido el Gobierno: «Necesitamos una fuerza laboral educada, adaptable y calificada para la ex-

pansión de nuestra economía. Nuestro recurso más importante es la inteligencia y capacidad de nuestro pueblo. En el ámbito de la Comunidad Económica Europea, necesitamos cultivar y promover estos talentos. Puesto que somos más pobres en bienes materiales que la mayoría de los países europeos, deberíamos consagrar una porción mayor de nuestro PNB a la educación, con el fin de promover el crecimiento económico.»

Señaló el señor Burke que un objetivo ambicioso era aplicar el principio de igualdad de oportunidades para todos, y elevar el nivel de instrucción en las escuelas, reforzando el período de formación previo a la entrada y extendiendo los cursos de formación en servicio de los maestros. Aparte de que se concederá mayor importancia y recursos a la educación especial, el ministro propuso identificar las áreas educativas prioritarias, entre las cuales está la educación de adultos.

Refiriéndose a la cooperación entre las escuelas y los padres, manifestó que, en el nivel de enseñanza primaria, apenas se había realizado nada para dar a los padres la oportunidad y el derecho de asociarse de alguna forma a la administración y dirección de las escuelas a las que asistían sus hijos. Sin embargo, precisó, esta laguna se corregirá.

*(The Education Times.)*

## ITALIA

### **Nuevas perspectivas en la educación de adultos**

Pronto comenzará en Italia un nuevo sistema de educación de adultos. Después de un año de conflictos, el ala izquierda de la Unión de Trabajadores Metalúrgicos ha concluido un acuerdo con los empresarios que otorga a los trabajadores metalúrgicos (el grupo industrial más amplio de Italia) el derecho a ciento cincuenta horas pagadas de estudio durante un período de tres años.

El sistema actual de educación de adultos apenas da oportunidades para que un trabajador industrial pueda completar con éxito sus estudios. La dura jornada laboral hace muy difícil que un trabajador pueda acudir a los cursos oficiales nocturnos de educación de adultos.

Casi un 12 por 100 de trabajadores metalúrgicos no tienen ningún certificado escolar. Un 65 por 100 poseen el certificado de estudios primarios (obtenido a los once años de edad), mientras que sólo un 18 por 100 han finalizado con éxito la escolaridad obligatoria (catorce años de edad). El número de trabajadores analfabetos es elevado, especialmente entre los oriundos del Sur.

Un portavoz de la Unión declaró que las ciento cincuenta horas no se emplearán para perfeccionamiento de las especialidades profesionales de los trabajadores, sino para aumen-

tar la cultura general» de los trabajadores y, en particular, su visión política y social.

En diciembre de 1973, el Ministerio de Educación prometió que el Estado proporcionaría escuelas durante las tardes y dotaría de profesores los cursos para los trabajadores. Se garantizó a la Unión el derecho a formular los programas.

«Los cursos tendrán una duración de cinco meses, totalizando cuatrocientas veinte horas, de las cuales ciento cincuenta serán horas pagadas, ciento veinte, sin pagar, del tiempo de trabajo y ciento cincuenta horas después de la jornada laboral. El programa, para la finalización de los estudios correspondientes de la escuela obligatoria, incluirá italiano, una lengua extranjera, ciencias, geografía e historia. Pero todos los temas deberán concentrarse sobre un análisis político de la organización del trabajo y sobre las relaciones industria-sociedad».

Al finalizar las cuatrocientas veinte horas, todos los alumnos que hayan asistido regularmente a los cursos recibirán un certificado escolar de carácter oficial.

(*The Times Educational Supplement.*)

## NORUEGA

### **Reforma de la educación secundaria**

Un proyecto de ley del Gabinete propone que la actual escuela secundaria y los diversos centros de formación profesional deberían reemplazarse por una única escuela secundaria de segundo ciclo de carácter global, la *Enhetskole*, con varias especialidades. Ello completaría la reforma del sistema educativo noruego sobre líneas globales, puesto que la nueva escuela combinaría la educación general con los estudios profesionales.

El plan de estudios de esta escuela integraría cursos básicos de una duración entre uno y dos años, seguidos de cursos especializados, normalmente de un año de duración. El objetivo general de este plan de estudios es proporcionar al alumno una libertad efectiva de elección, en el sentido de que el segundo ciclo de enseñanza secundaria le permita una incorporación inmediata a la vida laboral o proseguir estudios superiores.

Esta reforma del segundo ciclo vendría acompañada de una delegación de responsabilidad por parte del Ministerio en favor de las autoridades locales y de las propias escuelas. Las autoridades locales serían responsables de la planificación, construcción y administración de las nuevas escuelas. El Ministerio decidiría sobre los programas de estudio, aunque los profesores y alumnos podrán elegir dentro de esos programas, los aspectos particulares que deseen estudiar.

Cada escuela tendrá una comisión escolar responsable de todos los asuntos internos e integrada por dos representantes

de la autoridad local, dos profesores, dos alumnos y un representante del personal no docente del centro.

La principal prioridad será crear para 1984, 50.000 nuevos puestos escolares de forma que el número total de puestos escolares disponibles sea del orden de 180.000, lo que cubriría la demanda de este segundo ciclo de educación, incluidos los trabajadores que desearan completar este ciclo.

La demanda educativa continúa creciendo en Noruega, donde sólo tres alumnos de cada diez no prosiguen sus estudios una vez finalizada la educación obligatoria. Por ello, el Ministerio de Educación considera urgente la aprobación de esta ley, que es la tercera que se presenta en el espacio de dos años; las dos primeras fueron rechazadas.

*(Altenposten.)*

## PAISES BAJOS

### **Crisis de la Política Universitaria**

El aumento del número de estudiantes universitarios y el rápido incremento del paro entre los graduados, en diversos sectores, son temas que atraen en la actualidad la atención pública. La perspectiva de una recesión económica de dimensión aún indeterminada se ha sumado a la convicción, que prevalece en la opinión pública y en el Gobierno, de que la expansión universitaria debería detenerse por ahora y que los recursos disponibles se consagrasen a otros niveles educativos.

El conflicto sobre el aumento de las tasas de matriculación universitaria ha suscitado en la opinión pública poca simpatía hacia los estudiantes. Estos se opusieron a este incremento y rehusaron pagarlo y matricularse. En la actualidad, se ignora el número de estudiantes que asiste a la Universidad. Se ha propuesto una reducción parcial de los nuevos derechos de inscripción, pero es incierta su aceptación por los estudiantes.

Los estudiantes y el personal académico se oponen a la reforma universitaria presentada por el anterior Gobierno a mediados de 1973. Según aquélla, todas las carreras tendrían en principio una duración de sólo cuatro años, permitiéndose a los alumnos matricularse por un máximo de seis años. Considerando que los actuales estudios suelen ser de cinco años (que los estudiantes aprueban en un tiempo que oscila entre seis y nueve años), de esta reducción de la duración de la carrera se espera una economía aproximada de un 20 por 100, a la vez que el hecho de incorporarse los estudiantes más pronto a la vida laboral incidiría positivamente en la economía. Sin embargo, las universidades argumentan que el mercado laboral no aceptaría fácilmente una afluencia masiva de graduados procedentes de carreras más cortas.

A este conflicto se ha unido el provocado por la política de investigación. En 1972, el Gobierno publicó un informe que

proponía un reforzamiento de las decisiones a escala nacional sobre este campo, a expensas de la autonomía de las universidades. Se recomendaba que una Organización holandesa de investigación decidiese a nivel nacional qué proyectos de investigación deberían emprenderse y quiénes se encargarían de los mismos, quedando en manos del Gobierno y del Parlamento la determinación de las líneas principales de esta política.

El Consejo de Universidades ha solicitado considerar nuevamente este tema, temeroso de las recomendaciones del informe. La mayoría de las investigaciones universitarias, llevadas a cabo hasta ahora en el país, tenían carácter autónomo, bajo la responsabilidad de cada investigador y estrechamente ligadas a su enseñanza. Era tradicional que el cuadro científico de las universidades pudiera dedicar la mitad de su tiempo productivo a la investigación.

*(Boletín de la Fundación Neerlandesa de Cooperación Internacional.)*

**Préstamos  
con interés  
para Estudios  
Superiores**

El Ministerio de Educación ha aprobado un sistema de préstamos con interés para los estudios universitarios.

Los préstamos serán válidos para cualquier estudiante de universidad o colegio de tecnología menor de treinta y seis años. Trece Bancos comerciales proporcionarán los préstamos, cuya finalidad es complementar el sistema actual de ayudas.

El interés del préstamo y la cuantía del mismo serán determinados anualmente por el Gobierno. Este año los estudiantes pueden solicitar préstamos cuya cuantía oscila entre 96 y 430 libras esterlinas con un 8 por 100 de interés. La duración del período de reembolso, que deberá comenzar dos años después de que el estudiante termine sus estudios, dependerá de si el préstamo fue para estudiar en una universidad o en una escuela de tecnología.

Para un estudiante universitario con una deuda menor de 1.540 libras, el período de reembolso es de diez años. Para un estudiante de escuela de tecnología con una deuda de 1.150 libras este período es de diez años.

El reembolso de los préstamos puede ser temporalmente diferido con tal de que el estudiante continúe pagando los intereses, lo que incrementará su deuda final.

*(The Times Educational Supplement.)*

**Consumo  
de drogas  
entre los  
escolares**

Una quinta parte de los 18.000 alumnos del último año de enseñanza secundaria y del primer curso de centros de educación superior (excluidas las universidades) consumieron drogas durante 1973. Este es uno de los principales resulta-

dos de un grupo de trabajo que investigó el uso de drogas en las escuelas holandesas.

La investigación abarcó a 186 escuelas de 32 poblaciones. Se preguntó a los jóvenes que respondiesen a un cuestionario dando información sobre los tipos de drogas y frecuencia con que las consumían, indicando su edad, profesión del padre, clase de escuela a la que asistían, etc.

De los 3.594 consumidores de drogas, cuya edad media era de dieciocho años, uno de cada trece había consumido drogas en más de 20 ocasiones. Un 94,4 por 100 del grupo consumió *hashish* y marihuana. Otras drogas utilizadas fueron: anfetaminas (16,6 por 100), LSD (13,5 por 100), opio (8,5 por 100), barbitúricos (5 por 100) y cocaína (0,3 por 100).

Los consumidores provienen predominantemente de las clases más elevadas (95 por 100). Los estudiantes de arte proporcionan el número más alto de consumidores (50 por 100 del grupo), seguidos por los alumnos de enseñanza secundaria (19,9 por 100).

*(The Times Educational Supplement.)*

## POLONIA

### **Reforma completa del sistema escolar en orden a democratizar y mejorar la enseñanza**

En Polonia, un comité pluridisciplinario de expertos ha presentado un «informe sobre el estado de la enseñanza», ya discutido en abril y en octubre de 1973 ante la Dieta, que tiende a una reforma completa del sistema de enseñanza polaco. La ley será largamente discutida y votada dentro de dos años. He aquí los más relevantes principios del citado informe, todos ellos conducentes a mejorar la democratización de la enseñanza:

#### *Establecimiento de un tronco común en la enseñanza secundaria y supresión de la separación entre la primaria y la secundaria*

En 1970, el 18 por 100 de los niños, que terminaron la escuela primaria, accedieron a los liceos; el 16 por 100, a las escuelas técnicas secundarias y el 53 por 100, a los centros de aprendizaje.

En 1980, el 65 por 100 de los niños deberá concluir la enseñanza secundaria y esta proporción se incrementará progresivamente.

#### *Revisión de los programas*

Según palabras del profesor Czeslaw Kupisiewicz, uno de los padres de la reforma, es absurdo recargar los programas, sobre todo, si tenemos en cuenta que una cuarta parte de los niños, actualmente en la escuela primaria, trabajarán en

profesiones que hoy no existen y para las que, en consecuencia, no pueden ser preparados. Lo que se hace necesario es enseñarles a «saber aprender», a razonar, a tomar iniciativas.

#### *Permanencia de la enseñanza*

La enseñanza deberá comenzar antes y no detenerse nunca. Así, pues, se preverán períodos de *recyclage* en todas las disciplinas.

#### *Referencia a la sociedad educante más que a un programa de educación*

Los responsables de la reforma insisten en que, desde su edad más temprana hasta su vida profesional, el individuo, de hecho, es educado por muchos elementos, que juegan un papel tan importante como la enseñanza propiamente dicha: familia, compañeros, medios de información, clima político del país, etc., que es preciso armonizar.

En consonancia con estos principios, los expertos han presentado cuatro proposiciones, que tienen en común prolongar la escolaridad obligatoria hasta los dieciocho años.

#### — Proposición 1-A

Mantiene la estructura actual y, simplemente, prolonga la escolaridad obligatoria.

#### — Proposición 1-B

Mantiene el esquema, pero supone una extensión de los liceos, que deberán frecuentar el 50 por 100 de los alumnos, mientras que el 20 por 100 accederá a las escuelas técnicas secundarias y el 25 por 100 a los centros de aprendizaje.

#### — Proposiciones 2-A y 2-B

Ambas se diferencian, únicamente, en que la primera prevé un ciclo de enseñanza obligatoria de diez años de duración, mientras que la segunda establece este ciclo en once años. Este ciclo comprendería tres años de enseñanza elemental, comenzando la escolaridad a los seis años, cinco años de enseñanza general basada en un programa único y, finalmente, tres años en los cuales los alumnos serían repartidos en cuatro secciones: A) matemáticas y física; B) química, biología y agricultura; C) sociología y economía; D) ciencias humanas y cultura.

Se suprimen las escuelas técnicas secundarias y se limitan los centros de aprendizaje.

Se mantiene el examen de entrada a la universidad, pero sólo como un factor más de los a tener en cuenta para el acceso a la enseñanza superior. Después de la enseñanza se-

cundaria, será posible obtener una formación profesional corta (un año), dispensada casi siempre por las mismas empresas. La enseñanza superior se dividirá en estudios superiores técnicos, de tres años de duración, y en estudios que desemboken en una licenciatura (cuatro o seis años de duración, según las disciplinas) o, eventualmente, en el doctorado (dos años más).

La reforma introduce otros cambios, como son la concentración escolar, organización de cursos de recuperación para los alumnos retrasados, instauración de la escuela maternal obligatoria y formación del profesorado.

Se trata, pues, de un proyecto ambicioso y que entraña múltiples dificultades, que nadie ignora, entre las que destacan las de índole económica, pues más del 6 por 100 de las rentas nacionales deberán dedicarse a la enseñanza.

*(Le Monde.)*

## SUECIA

### **Obligatoriedad de la educación preescolar**

Un proyecto de ley presentado al Parlamento en mayo de 1973 y aprobado en diciembre del mismo año, sobre la educación preescolar obligatoria de todos los niños que tengan seis años de edad en 1975, tendrá vigencia desde el 1 de enero de 1975. La ley contiene medidas especiales para los niños con deficiencias en edad preescolar y para la adaptación o expansión de los actuales edificios escolares con vistas a responder a las necesidades de este nivel educativo. Estas medidas son el resultado de un informe gubernamental sobre educación preescolar, elaborado por una comisión a mediados de 1972.

Los cambios cuantitativos, requeridos por esta nueva ley, no son muy importantes, debido a que, en la actualidad, existen 100.000 puestos de educación preescolar para niños de seis años, que cubren la demanda en un 90 por 100. Por ello, serían precisos solamente un 10 por 100 de puestos escolares, aunque el Estado pretende también dar prioridad hasta 1980 a la creación de puestos escolares para niños con anomalías físicas, mentales, sociales, etc.

Las actividades preescolares previstas en la ley comprenderán un mínimo de quince horas semanales, es decir, quinientas veinticinco horas anuales, y la asistencia será obligatoria y gratuita. Para los niños con deficiencias, así como para los que tengan cinco años de edad y vivan en núcleos poco poblados, la asistencia será voluntaria.

En orden a promover un desarrollo de la educación preescolar, con el objeto de atender a todos los niños menores de seis años, cuyos padres trabajen todo el día o estudien, cada área local deberá esbozar un plan quinquenal de des-

arrollo que analice las necesidades de los diferentes sectores de la población infantil.

La responsabilidad de la educación preescolar recaerá en el Ministerio de Asuntos Sociales, del que formará parte un departamento de educación preescolar.

(Svenska Dagbladet.)

## ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO

### **Informe sobre problemas del empleo de graduados en Europa**

El informe *Some growing employment problems in Europe*, publicado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), sugiere que el financiamiento de la educación superior a través de préstamos a los estudiantes podría frenar el paro entre los graduados.

El informe señala que, en la mayoría de los países europeos occidentales, las plazas para la educación superior se proporcionan en respuesta a la demanda individual de los alumnos y de sus padres. A pesar del creciente aumento de matrículas de los estudiantes, los salarios de los graduados todavía son elevados en relación a los salarios de los no graduados, a causa de las inflexibilidades institucionales del mercado laboral.

El informe argumenta que, si se introdujese un sistema de préstamos a los estudiantes en los países de Europa occidental, los alumnos posiblemente considerarían más detenidamente el acceso a los estudios superiores a la vista de las perspectivas de desempleo. En Suecia, por ejemplo, en donde existe este sistema, se ha registrado en los últimos años una apreciable disminución del número de inscripciones teniendo en cuenta el posible desempleo.

Numerosos países europeos occidentales, incluidos Italia, Suecia, Gran Bretaña, Países Bajos y Francia, tienen en la actualidad problemas con el desempleo y subempleo de los graduados. En Italia, por ejemplo, entre 1961 y 1969, el número de graduados y de los que abandonaron la escuela secundaria aumentó mucho más rápidamente que la población adulta en su totalidad. Los nuevos graduados representan un incremento anual de casi un 10 por 100, de forma que para absorberlos, se necesita cada año admitir un 10 por 100 más de graduados que en el año precedente.

La distribución ocupacional de los nuevos graduados de Italia, por sexos, en 1968, muestra que aproximadamente la mitad de los hombres y un 90 por 100 de las mujeres entraron en el sector público y menos del 30 por 100 de los hombres y un 4 por 100 de las mujeres entraron en la empresa privada. Se espera que, entre 1970 y 1975, cerca de un 60 por 100 de los nuevos graduados tendrán que entrar en la industria privada en comparación con la cifra inferior al 30 por 100 en 1968.

La realidad italiana evidencia, sin embargo, que para la mano de obra altamente calificada, el desempleo se concen-

tra, casi en su totalidad, en el momento inicial de entrada en el mundo laboral.

En Suecia, las recientes estimaciones oficiales indican que el número de graduados sin empleo se eleva a 8.000. En comparación con el rápido incremento de la demanda de educación superior, entre 1960 y 1968 los candidatos al acceso universitario decrecieron últimamente.

El número de nuevos candidatos descendió de 29.000, en 1968-69, a sólo 22.000 en 1972. El informe aduce cuatro razones para explicar esta reacción: Suecia tiene un excelente sistema de instituciones alternativas que ofrecen formación profesional; un alto porcentaje de estudiantes financian sus estudios mediante préstamos; las diferencias entre los salarios de los graduados y los de los no graduados no son tan significativas como en Italia, y, posiblemente, el estatuto de los estudiantes no es tan alto en Suecia como lo es, por ejemplo, en Italia.

El informe pone de relieve que el desempleo de graduados apenas tiene relevancia en los países socialistas del Este europeo, debido a que las plazas de educación superior están en función de las necesidades de mano de obra; los «empleadores» están obligados a tomar un número de graduados y los salarios de éstos no siempre son más altos que los de los no graduados. Por esto, ha aumentado la competencia para ingresar en la universidad; en Polonia, en 1970, existían tres candidatos para cada plaza universitaria; en la URSS, era de tres a cuatro, y en Rumania, de 30.

El informe insiste en la necesidad de reforzar los lazos informativos entre el sistema educativo y el mercado laboral en Europa occidental; deberían existir sistemas nacionales de orientación estudiantil.

Sugiere igualmente, que como ocurre en el este europeo, tal vez debería obligarse a los empresarios a admitir a aquellos graduados que solicitaron en sus planes de mano de obra. Pero reconoce que el sistema de orientación no puede resolver el problema del desempleo de los graduados, por lo que se inclina por un sistema de préstamos, como una alternativa a la economía planificada de la Europa del Este.

*(The Times Higher Education Supplement.)*

**ESTADÍSTICAS \***

**ALUMNOS CON RETRASO EN LOS ESTUDIOS, CLASIFICADOS POR NUMERO DE AÑOS DE RETRASO**

Curso 1972-73. Enseñanza oficial \*

**TOTAL DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA**

CURSO	UNO		DOS		TRES		CUATRO		CINCO		SEIS		SIETE		OCHO		NUEVE Y MAS		TOTAL	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Primero.	12.553	78,75	1.678	10,53	471	2,95	249	1,56	114	0,72	104	0,65	289	1,81	186	1,17	296	1,86	15.940	100
Segundo.	7.157	56,81	2.943	23,36	1.280	10,16	528	4,19	249	1,98	137	1,09	93	0,74	38	0,30	173	1,37	12.598	100
Tercero...	5.038	52,83	2.233	23,41	1.057	11,08	476	4,99	283	2,97	143	1,50	74	0,78	53	0,56	180	1,88	9.537	100
Cuarto ...	4.220	49,00	2.014	23,38	1.017	11,81	625	7,26	357	4,14	119	1,38	57	0,66	41	0,48	163	1,89	8.613	100
Quinto ...	3.041	43,74	1.686	24,25	1.135	16,32	588	8,46	184	2,65	91	1,30	46	0,66	43	0,62	139	2,00	6.953	100
Sexto .....	506	42,03	333	27,66	155	12,87	75	6,23	50	4,15	17	1,41	14	1,16	1	0,08	53	4,41	1.204	100
<b>Total .....</b>	<b>32.515</b>	<b>59,29</b>	<b>10.887</b>	<b>19,85</b>	<b>5.115</b>	<b>9,33</b>	<b>1.541</b>	<b>4,63</b>	<b>1.237</b>	<b>2,26</b>	<b>611</b>	<b>1,11</b>	<b>573</b>	<b>1,04</b>	<b>362</b>	<b>0,66</b>	<b>1.004</b>	<b>1,83</b>	<b>54.845</b>	<b>100</b>

\* Esta sección está a cargo de la Subdirección General de Organización y Automación de los Servicios.

ALUMNOS CON RETRASO EN LOS ESTUDIOS, CLASIFICADOS POR NUMERO DE AÑOS DE RETRASO

Curso 1972-73. Enseñanza oficial

(SEGUN UNIVERSIDADES)

CURSO	UNO		DOS		TRES		CUATRO		CINCO		SEIS		SIETE		OCHO		NUEVE Y MAS		TOTAL	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
<b>UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA</b>																				
Primero.	480	83,03	38	6,57	12	2,08	5	0,87	2	0,35	6	1,04	12	2,08	11	1,90	12	2,08	578	100
Segundo.	109	73,16	30	20,13	5	3,36	1	0,67	2	1,34	—	—	—	—	—	—	2	1,34	149	100
Tercero...	111	86,03	13	10,07	1	0,78	1	0,78	1	0,78	—	—	—	—	1	0,78	1	0,78	129	100
Cuarto ...	58	80,55	7	9,72	2	2,78	3	4,17	—	—	1	1,39	—	—	—	—	1	1,39	72	100
Quinto ...	9	75,00	2	16,67	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	8,33	—	—	12	100
<b>Total .....</b>	<b>767</b>	<b>81,60</b>	<b>90</b>	<b>9,58</b>	<b>20</b>	<b>2,13</b>	<b>10</b>	<b>1,06</b>	<b>5</b>	<b>0,53</b>	<b>7</b>	<b>0,74</b>	<b>12</b>	<b>1,28</b>	<b>13</b>	<b>1,38</b>	<b>16</b>	<b>1,70</b>	<b>940</b>	<b>100</b>
<b>UNIVERSIDAD POLITECNICA DE BARCELONA</b>																				
Primero.	603	82,94	73	10,04	16	2,20	8	1,10	4	0,55	4	0,55	10	1,38	6	0,83	3	0,41	727	100
Segundo.	422	44,56	285	30,10	146	15,42	42	4,44	28	2,96	18	1,90	3	0,31	—	—	3	0,31	947	100
Tercero...	183	39,27	136	29,18	84	18,03	28	6,01	16	3,43	10	2,15	3	0,64	1	0,21	5	1,08	466	100
Cuarto ...	247	39,21	207	32,86	97	15,40	49	7,78	18	2,86	6	0,95	2	0,32	—	—	4	0,62	630	100
Quinto ...	137	35,04	119	30,43	85	21,74	33	8,44	7	1,79	4	1,02	3	0,77	—	—	3	0,77	391	100
<b>Total .....</b>	<b>1.592</b>	<b>50,36</b>	<b>820</b>	<b>25,94</b>	<b>428</b>	<b>13,54</b>	<b>160</b>	<b>5,06</b>	<b>73</b>	<b>2,31</b>	<b>42</b>	<b>1,33</b>	<b>21</b>	<b>0,66</b>	<b>7</b>	<b>0,22</b>	<b>18</b>	<b>0,58</b>	<b>3.161</b>	<b>100</b>
<b>UNIVERSIDAD DE BILBAO</b>																				
Primero.	830	85,48	70	7,21	18	1,85	17	1,75	3	0,31	1	0,10	12	1,24	12	1,24	8	0,82	971	100
Segundo.	316	62,70	131	25,99	36	7,14	9	1,79	4	0,79	3	0,60	4	0,79	—	—	1	0,20	504	100
Tercero...	217	60,11	73	20,22	33	9,14	13	3,60	11	3,05	6	1,66	4	1,11	—	—	4	1,11	361	100
Cuarto ...	229	55,58	90	21,84	46	11,17	23	5,58	15	3,64	5	1,21	2	0,49	—	—	2	0,49	412	100
Quinto ...	160	47,76	67	20,00	60	17,91	25	7,46	9	2,69	4	1,19	3	0,90	2	0,60	5	1,49	335	100
<b>Total .....</b>	<b>1.752</b>	<b>67,82</b>	<b>431</b>	<b>16,69</b>	<b>193</b>	<b>7,47</b>	<b>87</b>	<b>3,37</b>	<b>42</b>	<b>1,63</b>	<b>19</b>	<b>0,74</b>	<b>25</b>	<b>0,97</b>	<b>14</b>	<b>0,54</b>	<b>20</b>	<b>0,77</b>	<b>2.583</b>	<b>100</b>

ALUMNOS CON RETRASO EN LOS ESTUDIOS, CLASIFICADOS POR NUMERO DE AÑOS DE RETRASO

Curso 1972-73. Enseñanza oficial

(SEGUN UNIVERSIDADES)

(Continuación)

CURSO	UNO		DOS		TRES		CUATRO		CINCO		SEIS		SIETE		OCHO		NUEVE Y MAS		TOTAL	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje														
<b>UNIVERSIDAD DE CORDOBA</b>																				
Primero.	102	88,69	10	8,70	—	—	—	—	—	—	1	0,87	1	0,87	1	0,87	—	—	115	100
Segundo.	53	43,10	41	33,33	24	19,51	2	1,63	—	—	1	0,81	1	0,81	1	0,81	—	—	123	100
Tercero...	30	40,00	29	38,66	6	8,00	3	4,00	5	6,67	2	2,67	—	—	—	—	—	—	75	100
Cuarto ...	36	52,95	17	25,00	8	11,76	5	7,35	2	2,94	—	—	—	—	—	—	—	—	68	100
Quinto ...	14	53,84	6	23,08	3	11,54	3	11,54	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	26	100
Total .....	235	57,75	103	25,31	41	10,07	13	3,19	7	1,72	4	0,98	2	0,49	2	0,49	—	—	407	100
<b>UNIVERSIDAD DE GRANADA</b>																				
Primero.	431	74,96	55	9,57	25	4,35	15	2,61	3	0,52	6	1,04	16	2,78	10	1,74	14	2,43	575	100
Segundo.	285	60,51	98	20,81	45	9,55	19	4,03	8	1,70	3	0,64	3	0,64	2	0,42	8	1,70	471	100
Tercero...	275	54,35	137	27,08	48	9,49	23	4,55	9	1,78	5	0,99	3	0,59	2	0,40	4	0,77	506	100
Cuarto ...	208	54,74	92	24,21	37	9,74	23	6,05	8	2,11	4	1,05	—	—	1	0,26	7	1,84	380	100
Quinto ...	143	47,67	86	28,67	41	13,67	14	4,67	4	1,33	3	1,00	3	1,00	1	0,33	5	1,66	300	100
Total .....	1.342	62,13	468	20,97	196	8,78	94	4,21	32	1,43	21	0,94	25	1,12	16	0,72	38	1,70	2.232	100
NOTA.—Falta la Facultad de Medicina.																				
<b>UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</b>																				
Primero.	505	81,07	83	13,32	10	1,61	8	1,28	—	—	3	0,48	4	0,64	5	0,80	5	0,80	623	100
Segundo.	214	61,86	67	19,36	37	10,69	8	2,31	7	2,02	3	0,87	4	1,16	—	—	6	1,73	346	100
Tercero...	141	62,94	49	21,87	9	4,02	9	4,02	4	1,79	6	2,67	1	0,45	1	0,45	4	1,79	224	100
Cuarto ...	84	66,14	15	11,81	9	7,09	5	3,94	7	5,51	2	1,57	1	0,79	—	—	4	3,15	127	100
Quinto ...	37	56,05	10	15,15	4	6,06	8	12,12	2	3,03	1	1,52	1	1,52	—	—	3	4,55	66	100
Total .....	981	70,79	224	16,16	69	4,98	38	2,74	20	1,44	15	1,08	11	0,79	6	0,43	22	1,59	1.386	100

ALUMNOS CON RETRASO EN LOS ESTUDIOS, CLASIFICADOS POR NUMERO DE AÑOS DE RETRASO

Curso 1972-73. Enseñanza oficial

(SEGUN UNIVERSIDADES)

(Continuación)

CURSO	UNO		DOS		TRES		CUATRO		CINCO		SEIS		SIETE		OCHO		NUEVE Y MAS		TOTAL	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
<b>UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID</b>																				
Primero.	1.594	78,72	157	7,75	73	3,61	62	3,06	40	1,97	14	0,69	25	1,23	17	0,85	43	2,12	2.025	100
Segundo.	1.708	67,83	449	17,83	181	7,19	67	2,66	22	0,87	16	0,64	16	0,64	8	0,32	51	2,02	2.518	100
Tercero...	1.317	58,76	484	21,60	221	9,86	67	2,99	45	2,01	17	0,76	13	0,58	15	0,67	62	2,77	2.241	100
Cuarto ...	971	56,38	434	25,20	147	8,54	70	4,07	28	1,63	15	0,87	7	0,41	5	0,29	45	2,61	1.722	100
Quinto ...	753	48,28	425	27,24	201	12,88	76	4,87	34	2,18	13	0,83	13	0,83	16	1,03	29	1,86	1.560	100
Sexto .....	9	34,62	6	23,08	5	19,23	2	7,69	2	7,69	1	3,85	—	—	—	—	1	3,85	26	100
<b>Total .....</b>	<b>6.352</b>	<b>62,95</b>	<b>1.955</b>	<b>19,38</b>	<b>828</b>	<b>8,20</b>	<b>344</b>	<b>3,41</b>	<b>171</b>	<b>1,69</b>	<b>76</b>	<b>0,75</b>	<b>74</b>	<b>0,73</b>	<b>61</b>	<b>0,60</b>	<b>231</b>	<b>2,29</b>	<b>10.092</b>	<b>100</b>
<b>UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID</b>																				
Primero.	45	60,81	4	5,41	4	5,41	—	—	1	1,35	3	4,05	7	9,46	2	2,70	8	10,81	74	100
Segundo.	124	80,00	26	16,77	3	1,94	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	1,29	155	100
Tercero...	114	79,71	21	14,69	4	2,80	2	1,40	—	—	—	—	—	—	—	—	2	1,40	143	100
Cuarto ...	93	86,92	11	10,28	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,93	—	2	1,87	107	100
Quinto ...	26	89,65	2	6,90	—	—	1	3,45	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	29	100
<b>Total .....</b>	<b>402</b>	<b>79,12</b>	<b>64</b>	<b>12,60</b>	<b>11</b>	<b>2,17</b>	<b>3</b>	<b>0,59</b>	<b>1</b>	<b>0,20</b>	<b>3</b>	<b>0,59</b>	<b>7</b>	<b>1,38</b>	<b>3</b>	<b>0,59</b>	<b>14</b>	<b>2,76</b>	<b>508</b>	<b>100</b>
<b>UNIVERSIDAD POLITECNICA DE MADRID</b>																				
Primero.	1.517	84,19	228	12,65	22	1,22	5	0,28	3	0,17	2	0,11	6	0,33	9	0,50	10	0,55	1.802	100
Segundo.	780	37,47	649	31,17	345	16,57	159	7,64	66	3,17	49	2,35	20	0,96	4	0,19	10	0,48	2.082	100
Tercero...	243	25,08	309	31,89	185	19,09	112	11,56	66	6,81	35	3,61	10	1,03	4	0,41	5	0,52	969	100
Cuarto ...	352	24,18	338	23,21	286	19,64	240	16,48	174	11,95	32	2,20	16	1,10	8	0,55	10	0,69	1.456	100
Quinto ...	283	21,66	290	22,20	365	27,95	272	20,83	53	4,06	24	1,84	6	0,46	6	0,46	7	0,54	1.306	100
Sexto .....	7	38,88	6	33,33	3	16,67	1	5,56	1	5,56	—	—	—	—	—	—	—	—	18	100
<b>Total .....</b>	<b>3.182</b>	<b>41,68</b>	<b>1.820</b>	<b>23,84</b>	<b>1.206</b>	<b>15,80</b>	<b>789</b>	<b>10,34</b>	<b>363</b>	<b>4,76</b>	<b>142</b>	<b>1,86</b>	<b>58</b>	<b>0,76</b>	<b>31</b>	<b>0,41</b>	<b>42</b>	<b>0,55</b>	<b>7.633</b>	<b>100</b>

ALUMNOS CON RETRASO EN LOS ESTUDIOS, CLASIFICADOS POR NUMERO DE AÑOS DE RETRASO

Curso 1972-73. Enseñanza oficial

(SEGUN UNIVERSIDADES)

(Continuación)

CURSO	UNO		DOS		TRES		CUATRO		CINCO		SEIS		SIETE		OCHO		NUEVE Y MAS		TOTAL	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje														
<b>UNIVERSIDAD DE MALAGA</b>																				
Primero.	94	85,45	9	8,18	3	2,73	1	0,91	—	—	—	—	3	2,73	—	—	—	—	110	100
Segundo.	21	75,00	6	21,43	1	3,57	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	28	100
Tercero...	20	64,52	8	25,81	—	—	—	—	1	3,22	2	6,45	—	—	—	—	—	—	31	100
Cuarto ...	13	50,00	2	7,69	4	15,38	2	7,69	1	3,85	2	7,69	—	—	—	—	2	7,69	26	100
Quinto ...	25	73,53	5	14,71	2	5,88	1	2,94	1	2,94	—	—	—	—	—	—	—	—	34	100
Total .....	173	75,55	30	13,10	10	4,37	4	1,75	3	1,31	4	1,75	3	1,31	—	—	2	0,86	229	100
<b>UNIVERSIDAD DE MURCIA</b>																				
Primero.	226	80,42	15	5,34	5	1,78	5	1,78	1	0,36	5	1,78	15	5,34	3	1,07	6	2,13	281	100
Segundo.	170	68,00	63	25,20	13	5,20	—	—	2	0,80	—	—	1	0,40	—	—	1	0,40	250	100
Tercero...	109	76,76	16	11,27	5	3,52	3	2,11	2	1,41	3	2,11	—	—	—	—	4	2,82	142	100
Cuarto ...	52	68,42	6	7,89	7	9,21	3	3,95	3	3,95	2	2,63	—	—	—	—	3	3,95	76	100
Quinto ...	26	54,17	9	18,75	6	12,50	1	2,08	3	6,25	—	—	—	—	1	2,08	2	4,17	48	100
Total .....	583	73,14	109	13,68	36	4,52	12	1,51	11	1,38	10	1,25	16	2,01	4	0,50	16	2,01	797	100
<b>UNIVERSIDAD DE OVIEDO</b>																				
Primero.	829	80,88	67	6,54	25	2,44	5	0,49	5	0,49	11	1,07	28	2,73	24	2,73	31	3,02	1.025	100
Segundo.	374	69,65	92	17,13	31	5,77	13	2,42	8	1,49	1	0,19	4	0,74	2	0,37	12	2,24	537	100
Tercero...	186	67,64	46	16,73	21	7,64	7	2,55	4	1,45	2	0,73	3	1,09	1	0,36	5	1,81	275	100
Cuarto ...	79	57,66	24	17,52	11	8,03	11	8,03	4	2,92	1	0,73	—	—	—	—	7	5,11	137	100
Quinto ...	83	56,85	31	21,23	14	9,59	8	5,48	4	2,74	1	0,68	—	—	2	1,37	3	2,06	146	100
Sexto .....	4	66,66	1	16,67	1	16,67	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	100
Total .....	1.555	73,14	261	12,28	103	4,84	44	2,07	25	1,18	16	0,75	35	1,65	29	1,36	58	2,73	2.126	100

ALUMNOS CON RETRASO EN LOS ESTUDIOS, CLASIFICADOS POR NUMERO DE AÑOS DE RETRASO

Curso 1972-73. Enseñanza oficial

(SEGUN UNIVERSIDADES)

(Continuación)

CURSO	UNO		DOS		TRES		CUATRO		CINCO		SEIS		SIETE		OCHO		NUEVE Y MAS		TOTAL	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje														
<b>UNIVERSIDAD DE SALAMANCA</b>																				
Primero.	396	75,57	42	8,02	10	1,91	6	1,15	7	1,34	5	0,95	26	4,96	15	2,86	17	3,24	524	100
Segundo.	251	73,39	46	13,45	22	6,43	5	1,46	4	1,17	2	0,58	3	0,88	—	—	9	2,64	342	100
Tercero...	175	64,10	51	18,68	24	8,79	5	1,83	7	2,56	2	0,73	2	0,73	1	0,37	6	2,21	273	100
Cuarto ...	164	57,14	56	19,51	25	8,71	8	2,79	8	2,79	7	2,44	4	1,39	3	1,05	12	4,18	287	100
Quinto ...	123	52,12	49	20,76	27	11,44	8	3,39	5	2,12	6	2,54	3	1,27	3	1,27	12	5,09	236	100
Sexto .....	92	35,80	59	22,96	38	14,79	18	7,00	19	7,39	7	2,72	6	2,34	—	—	18	7,00	257	100
Total .....	1.201	62,58	303	15,79	146	7,61	50	2,61	50	2,61	29	1,51	44	2,29	22	1,15	74	3,85	1.919	100
<b>UNIVERSIDAD DE SANTANDER</b>																				
Primero.	172	87,76	17	8,67	5	2,55	2	1,02	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	196	100
Segundo.	33	66,00	12	24,00	3	6,00	1	2,00	—	—	1	2,00	—	—	—	—	—	—	50	100
Tercero...	17	73,91	3	13,04	1	4,35	1	4,35	—	—	—	—	—	—	—	—	1	4,35	23	100
Cuarto ...	2	33,33	1	16,67	—	—	2	33,33	—	—	1	16,67	—	—	—	—	—	—	6	100
Total .....	224	81,45	33	12,00	9	3,27	6	2,18	—	—	2	0,73	—	—	—	—	1	0,37	275	100
<b>UNIVERSIDAD DE SANTIAGO</b>																				
Primero.	865	67,84	176	13,80	51	4,00	22	1,73	17	1,33	20	1,57	44	3,45	27	2,12	53	4,16	1.275	100
Segundo.	364	50,35	134	18,53	77	10,65	54	7,47	35	4,84	12	1,66	12	1,66	9	1,24	26	3,60	723	100
Tercero...	296	40,94	165	22,82	114	15,77	55	7,61	31	4,29	13	1,80	12	1,66	10	1,38	27	3,73	723	100
Cuarto ...	293	49,58	152	25,72	50	8,46	38	6,43	19	3,21	12	2,03	6	1,02	2	0,34	19	3,21	591	100
Quinto ...	197	52,12	74	19,58	36	9,52	28	7,41	8	2,12	8	2,12	5	1,32	4	1,06	18	4,75	378	100
Sexto .....	40	50,63	18	22,78	9	11,39	3	3,80	2	2,53	—	—	2	2,53	—	—	5	6,34	79	100
Total .....	2.055	54,52	719	19,08	337	8,94	200	5,31	112	2,97	65	1,72	81	2,15	52	1,38	148	3,93	3.769	100

ALUMNOS CON RETRASO EN LOS ESTUDIOS, CLASIFICADOS POR NUMERO DE AÑOS DE RETRASO

Curso 1972-73. Enseñanza oficial

(SEGUN UNIVERSIDADES)

(Continuación)

CURSO	UNO		DOS		TRES		CUATRO		CINCO		SEIS		SIETE		OCHO		NUEVE Y MAS		TOTAL	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje														
<b>UNIVERSIDAD DE SEVILLA</b>																				
Primero.	1.111	84,36	92	6,99	30	2,28	22	1,67	6	0,46	6	0,46	16	1,21	10	0,76	24	1,81	1.317	100
Segundo.	440	53,14	205	24,76	87	10,51	48	5,80	23	2,78	4	0,48	6	0,72	3	0,36	12	1,45	828	100
Tercero...	348	54,21	126	19,63	62	9,66	44	6,85	28	4,36	13	2,02	6	0,93	5	0,78	10	1,56	642	100
Cuarto ...	304	52,05	138	23,63	69	11,82	40	6,85	12	2,05	6	1,03	3	0,51	2	0,34	10	1,72	584	100
Quinto ..	200	41,41	124	25,67	89	18,43	37	7,66	15	3,11	7	1,45	1	0,21	2	0,41	8	1,65	483	100
Sexto .....	67	30,59	69	31,51	38	17,35	22	10,05	7	3,20	3	1,37	3	1,37	—	—	10	4,56	219	100
Total .....	2.470	60,64	754	18,51	375	9,21	213	5,23	91	2,23	39	0,96	35	0,86	22	0,54	74	1,82	4.073	100
<b>UNIVERSIDAD DE VALENCIA</b>																				
Primero.	929	80,43	124	10,74	29	2,51	16	1,39	7	0,61	11	0,95	14	1,21	7	0,61	18	1,55	1.155	100
Segundo.	526	70,04	123	15,38	49	5,52	26	3,46	14	1,86	5	0,67	2	0,27	1	0,13	5	0,67	751	100
Tercero...	445	56,40	185	23,45	80	10,14	36	4,56	20	2,53	9	1,14	3	0,38	2	0,25	9	1,15	789	100
Cuarto ...	399	60,45	118	17,88	69	10,45	28	4,24	22	3,33	6	0,91	5	0,76	4	0,51	9	1,37	660	100
Quinto ...	330	56,80	142	24,44	59	10,15	18	3,10	13	2,24	4	0,69	2	0,34	3	0,52	10	1,72	581	100
Sexto .....	66	44,59	48	32,43	17	11,49	9	6,08	6	4,05	—	—	1	0,68	1	0,68	—	—	148	100
Total .....	2.695	65,99	740	18,12	303	7,30	133	3,26	82	2,01	35	0,86	27	0,66	18	0,47	51	1,33	4.084	100
<b>UNIVERSIDAD POLITECNICA DE VALENCIA</b>																				
Primero.	180	66,18	57	20,96	25	9,19	7	2,57	—	—	—	—	1	0,37	—	—	2	0,73	272	100
Segundo.	119	31,82	166	44,39	54	14,44	25	6,68	4	1,07	5	1,34	—	—	1	0,25	—	—	374	100
Tercero...	81	38,03	66	30,99	39	18,31	17	7,98	2	0,94	3	1,41	—	—	—	—	5	2,34	213	100
Cuarto ...	92	38,49	66	27,62	49	20,50	15	6,28	11	4,60	4	1,67	—	—	—	—	2	0,84	239	100
Quinto ...	43	27,92	59	38,31	31	20,13	16	10,39	2	1,30	1	0,65	1	0,65	—	—	1	0,65	154	100
Total .....	515	41,13	414	33,07	198	15,81	80	6,39	19	1,52	13	1,04	2	0,16	1	0,08	10	0,80	1.252	100

ALUMNOS CON RETRASO EN LOS ESTUDIOS, CLASIFICADOS POR NUMERO DE AÑOS DE RETRASO

Curso 1972-73. Enseñanza oficial

(SEGUN UNIVERSIDADES)

(Conclusión)

CURSO	UNO		DOS		TRES		CUATRO		CINCO		SEIS		SIETE		OCHO		NUEVE Y MAS		TOTAL	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje														

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Primero.	945	81,80	118	10,19	34	2,97	7	0,59	2	0,20	1	0,10	30	2,57	8	0,69	10	0,89	1.155	100
Segundo.	326	66,32	106	21,58	26	5,34	10	2,09	7	1,39	1	0,23	6	1,16	3	0,70	7	1,38	492	100
Tercero...	287	58,33	127	25,69	35	7,18	15	3,01	9	1,85	3	0,69	5	0,93	5	0,93	7	1,39	493	100
Cuarto ...	218	61,89	69	19,54	34	9,77	9	2,61	8	2,28	1	0,33	2	0,65	3	0,98	7	1,95	351	100
Quinto ...	222	65,99	70	20,75	20	6,12	8	2,38	5	1,36	1	0,34	1	0,34	—	—	9	2,72	336	100
Sexto .....	81	50,00	47	28,87	14	8,45	7	4,23	4	2,82	2	1,41	—	—	—	—	7	4,22	162	100
Total .....	2.079	69,56	537	17,97	163	5,45	56	1,87	35	1,17	9	0,30	44	1,47	19	0,64	47	1,57	2.989	100

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Primero.	699	61,32	243	21,32	74	6,49	36	3,16	13	1,14	5	0,44	19	1,67	19	1,67	32	2,79	1.140	100
Segundo.	522	56,25	214	23,06	95	10,24	39	4,20	15	1,62	13	1,40	8	0,86	4	0,43	18	1,94	928	100
Tercero...	443	54,09	189	23,08	85	10,38	35	4,27	22	2,69	12	1,47	9	1,10	5	0,61	19	2,31	819	100
Cuarto ...	326	47,80	171	25,07	67	9,82	51	7,48	17	2,49	12	1,76	9	1,32	12	1,76	17	2,50	682	100
Quinto ...	230	43,23	116	21,80	92	17,29	31	5,83	19	3,57	14	2,63	4	0,75	2	0,38	24	4,52	532	100
Sexto .....	140	48,44	79	27,34	30	10,38	13	4,50	9	3,11	4	1,38	2	0,69	—	—	12	4,16	289	100
Total .....	2.360	53,76	1.012	23,05	443	10,09	205	4,67	95	2,16	60	1,37	51	1,16	42	0,96	122	2,78	4.390	100

## RETRASO EN LOS ESTUDIOS

Curso 1972-73. Enseñanza oficial

### TOTAL DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

CURSO	Alumnos retrasados (1)	Matrícula total (2)	Porcentaje (1)/(2)
Primero .....	15.940	68.053	23,42
Segundo .....	12.598	33.271	37,86
Tercero .....	9.537	24.141	39,51
Cuarto .....	8.613	20.078	42,90
Quinto .....	6.953	15.970	43,54
Sexto .....	1.204	2.453	49,08
<i>Total</i> .....	54.845	163.966	33,45
No consta .....	9.836	11.326	86,84
<i>Total general</i> .....	64.681	175.292	36,90

**RETRASO EN LOS ESTUDIOS**  
**Curso 1972-73. Enseñanza oficial**  
**(SEGUN UNIVERSIDADES)**

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA**

Primero .....	2.211	53,33	—	—	578	13,94	1.357	32,73	4.146	100
Segundo .....	1.331	81,56	41	2,51	149	9,13	111	6,80	1.632	100
Tercero .....	608	74,51	40	4,90	129	15,81	39	4,78	816	100
Cuarto .....	472	80,55	26	4,44	72	12,29	16	2,72	586	100
Quinto .....	188	87,85	7	3,27	12	5,61	7	3,27	214	100
<i>Total</i> .....	4.810	65,05	114	1,54	940	12,71	1.530	20,70	7.394	100
No consta curso de la carrera.	77	16,42	—	—	253	53,94	139	29,64	469	100
<i>Total general</i> .....	4.887	62,15	114	1,45	1.193	15,17	1.669	21,23	7.863	100

**UNIVERSIDAD POLITECNICA DE BARCELONA**

Primero .....	1.600	59,46	—	—	727	27,02	364	13,52	2.691	100
Segundo .....	428	29,14	37	2,51	947	64,47	57	3,88	1.469	100
Tercero .....	192	27,83	22	3,19	466	67,54	10	1,44	690	100
Cuarto .....	209	24,19	11	1,27	630	72,92	14	1,62	864	100
Quinto .....	160	27,35	17	2,91	391	66,83	17	2,91	585	100
Sexto .....	1	100,00	—	—	—	—	—	—	1	100
<i>Total</i> .....	2.590	41,11	87	1,38	3.161	50,17	462	7,34	6.300	100
No consta curso de la carrera.	3	2,07	—	—	134	92,41	8	5,52	145	100
<i>Total general</i> .....	2.593	40,23	87	1,35	3.295	51,12	470	7,30	6.445	100

**RETRASO EN LOS ESTUDIOS**  
**Curso 1972-73. Enseñanza oficial**  
**(SEGUN UNIVERSIDADES)**

(Continuación)

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje
<b>UNIVERSIDAD DE BILBAO</b>										
(Total de la Universidad)										
Primero .....	1.957	56,81	—	—	971	28,19	517	15,00	3.445	100
Segundo .....	519	46,59	43	3,86	504	45,24	48	4,31	1.114	100
Tercero .....	533	56,04	23	2,42	361	37,96	34	3,58	951	100
Cuarto .....	393	46,24	15	1,76	412	48,48	30	3,52	850	100
Quinto .....	286	43,27	18	2,72	335	50,68	22	3,33	661	100
<i>Total</i> .....	3.688	52,53	99	1,41	2.583	36,79	651	9,27	7.021	100
No consta curso de la carrera.	6	5,41	—	—	98	88,29	7	6,30	111	100
<i>Total general</i> .....	3.694	51,79	99	1,39	2.681	37,59	658	9,23	7.132	100

**UNIVERSIDAD DE CORDOBA**  
(Total de la Universidad)

Primero .....	512	72,28	—	—	115	16,27	81	11,45	708	100
Segundo .....	31	18,90	3	1,83	123	75,00	7	4,27	164	100
Tercero .....	23	21,90	3	2,86	75	71,43	4	3,81	105	100
Cuarto .....	26	26,26	—	1,01	68	68,69	4	4,04	98	100
Quinto .....	32	53,33	1	1,67	26	43,33	1	1,67	60	100
<i>Total</i> .....	624	54,98	7	0,62	407	35,86	97	8,54	1.135	100
No consta curso de la carrera.	1	3,57	—	—	23	82,14	4	14,29	28	100
<i>Total general</i> .....	625	53,74	7	0,60	430	36,97	101	8,69	1.163	100

**RETRASO EN LOS ESTUDIOS**  
**Curso 1972-73. Enseñanza oficial**  
**(SEGUN UNIVERSIDADES)**

*(Continuación)*

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje
<b>UNIVERSIDAD DE GRANADA *</b>										
Primero .....	1.442	58,55	—	—	575	23,35	446	18,10	2.463	100
Segundo .....	800	51,91	123	7,98	471	30,56	147	9,55	1.541	100
Tercero .....	601	47,89	71	5,66	506	40,32	77	6,13	1.255	100
Cuarto .....	509	51,68	42	4,26	380	38,58	54	5,48	985	100
Quinto .....	366	48,35	49	6,47	300	39,63	42	5,55	757	100
<i>Total</i> .....	3.718	53,11	285	4,07	2.232	31,88	766	10,94	7.001	100
No consta curso de la carrera.	5	8,33	—	—	47	78,33	8	13,34	60	100
<i>Total general</i> .....	3.723	52,73	285	4,04	2.279	32,28	774	10,95	7.061	100
<b>UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA</b>										
Primero .....	1.573	67,63	—	—	623	26,78	130	5,59	2.326	100
Segundo .....	375	47,29	42	5,30	346	43,63	30	3,68	793	100
Tercero .....	326	56,99	12	2,10	224	39,16	10	1,75	572	100
Cuarto .....	223	58,07	16	4,17	127	33,07	18	4,69	384	100
Quinto .....	139	62,90	10	4,52	66	29,86	6	2,72	221	100
<i>Total</i> .....	2.636	61,36	80	1,86	1.386	32,26	194	4,52	4.296	100
No consta curso de la carrera.	1	16,67	—	—	5	83,33	—	—	6	100
<i>Total general</i> .....	2.637	61,30	80	1,86	1.391	32,33	194	4,51	4.302	100

\* No está incluida la Facultad de Medicina.

**RETRASO EN LOS ESTUDIOS**  
**Curso 1972-73. Enseñanza oficial**  
**(SEGUN UNIVERSIDADES)**

(Continuación)

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje
<b>UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID</b>										
Primero .....	8.896	71,34	—	—	2.025	16,24	1.549	12,42	12.470	100
Segundo .....	4.268	53,06	799	9,93	2.518	31,30	459	5,71	8.044	100
Tercero .....	3.742	55,05	416	6,12	2.241	32,97	398	5,86	6.797	100
Cuarto .....	2.762	55,28	246	4,92	1.722	34,47	266	5,33	4.996	100
Quinto .....	2.274	51,67	340	7,73	1.560	35,45	227	5,15	4.401	100
Sexto .....	2	6,25	2	6,25	26	81,25	2	6,25	32	100
<i>Total</i> .....	21.944	59,73	1.803	4,91	10.092	27,47	2.901	7,89	36.740	100
No consta curso de la carrera.	337	4,74	—	—	6.259	88,00	516	7,26	7.112	100
<i>Total general</i> .....	22.281	50,81	1.803	4,11	16.351	37,29	3.417	7,79	43.852	100

**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID**

(Total de la Universidad)

Primero .....	2.676	84,74	—	—	74	2,34	408	12,92	3.158	100
Segundo .....	1.115	78,74	78	5,51	155	10,95	68	4,80	1.416	100
Tercero .....	435	70,73	17	2,76	143	23,25	20	3,26	615	100
Cuarto .....	480	67,51	79	11,11	107	15,05	45	6,33	711	100
Quinto .....	468	88,30	21	3,96	29	5,47	12	2,27	530	100
<i>Total</i> .....	5.174	80,47	195	3,03	508	7,90	553	8,60	6.430	100
No consta curso de la carrera.	25	2,79	—	—	805	89,94	65	7,27	895	100
<i>Total general</i> .....	5.199	70,98	195	2,66	1.313	17,92	618	8,44	7.325	100

**RETRASO EN LOS ESTUDIOS**  
**Curso 1972-73. Enseñanza oficial**  
**(SEGUN UNIVERSIDADES)**

*(Continuación)*

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje

**UNIVERSIDAD POLITECNICA DE MADRID**

(Total de la Universidad)

Primero .....	2.379	51,63	—	—	1.802	39,11	427	9,26	4.608	100
Segundo .....	713	22,74	175	5,58	2.082	66,41	165	5,27	3.135	100
Tercero .....	110	9,45	46	3,95	969	83,25	39	3,35	1.164	100
Cuarto .....	145	8,46	30	1,75	1.456	85,00	82	4,79	1.713	100
Quinto .....	165	10,55	24	1,53	1.306	83,50	69	4,42	1.564	100
Sexto .....	4	13,33	7	23,34	18	60,00	1	3,33	30	100
<i>Total</i> .....	3.516	28,79	282	2,31	7.633	62,49	783	6,41	12.214	100
No consta curso de la carrera.	18	1,70	—	—	997	93,97	46	4,33	1.061	100
<i>Total general</i> .....	3.534	26,63	282	2,12	8.630	65,00	829	6,25	13.275	100

**UNIVERSIDAD DE MALAGA**

Primero .....	168	51,38	—	—	110	33,64	49	14,98	327	100
Segundo .....	42	53,17	3	3,80	28	35,44	6	7,59	79	100
Tercero .....	98	70,00	7	5,00	31	22,14	4	2,86	140	100
Cuarto .....	66	64,71	5	4,90	26	25,49	5	4,90	102	100
Quinto .....	45	50,00	5	5,56	34	37,77	6	6,67	90	100
<i>Total</i> .....	419	56,77	20	2,71	229	31,03	70	9,49	738	100
No consta curso de la carrera.	—	—	—	—	4	66,67	2	33,33	6	100
<i>Total general</i> .....	419	56,31	20	2,69	233	31,32	72	9,68	744	100

**RETRASO EN LOS ESTUDIOS**  
**Curso 1972-73. Enseñanza oficial**  
**(SEGUN UNIVERSIDADES)**

*(Continuación)*

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje

**UNIVERSIDAD DE MURCIA**

Primero .....	1.260	78,85	—	—	281	17,58	57	3,57	1.598	100
Segundo .....	401	58,12	23	3,33	250	36,23	16	2,32	690	100
Tercero .....	213	56,80	12	3,20	142	37,87	8	2,13	375	100
Cuarto .....	217	70,45	13	4,22	76	24,68	2	0,65	308	100
Quinto .....	145	72,50	4	2,00	48	24,00	3	1,50	200	100
<i>Total</i> .....	2.236	70,51	52	1,64	797	25,13	86	2,72	3.171	100
No consta curso de la carrera.	4	18,18	—	—	18	81,82	—	—	22	100
<i>Total general</i> .....	2.240	70,15	52	1,63	815	25,52	86	2,70	3.193	100

**UNIVERSIDAD DE OVIEDO**

Primero .....	2.237	58,27	—	—	1.025	26,70	577	15,03	3.839	100
Segundo .....	540	43,20	80	6,40	537	42,96	93	7,44	1.250	100
Tercero .....	425	53,93	21	2,66	275	34,90	67	8,51	788	100
Cuarto .....	306	61,94	19	3,85	137	27,73	32	6,48	494	100
Quinto .....	217	52,29	17	4,10	146	35,18	35	8,43	415	100
Sexto .....	—	—	—	—	6	100,00	—	—	6	100
<i>Total</i> .....	3.725	54,84	137	2,02	2.126	31,30	804	11,84	6.792	100
No consta curso de la carrera.	17	8,67	—	—	163	83,16	16	8,17	196	100
<i>Total general</i> .....	3.742	53,55	137	1,96	2.289	32,76	820	11,73	6.988	100

**RETRASO EN LOS ESTUDIOS**  
**Curso 1972-73. Enseñanza oficial**  
**(SEGUN UNIVERSIDADES)**

*(Continuación)*

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

(Total de la Universidad)

Primero .....	1.626	66,83	—	—	524	21,54	283	11,63	2.433	100
Segundo .....	678	56,04	106	8,76	342	28,26	84	6,94	1.210	100
Tercero .....	475	56,21	47	5,56	273	32,31	50	5,92	845	100
Cuarto .....	353	51,68	22	3,22	287	42,03	21	3,07	683	100
Quinto .....	399	58,67	21	3,09	236	34,71	24	3,53	680	100
Sexto .....	153	36,52	8	1,91	257	61,33	1	0,24	419	100
<i>Total</i> .....	3.684	58,76	204	3,25	1.919	30,61	463	7,38	6.270	100
No consta curso de la carrera.	3	2,91	—	—	97	94,18	3	2,91	103	100
<i>Total general</i> .....	3.687	57,86	204	3,20	2.016	31,63	466	7,31	6.373	100

**UNIVERSIDAD DE SANTANDER**

Primero .....	454	68,58	—	—	196	29,61	12	1,81	662	100
Segundo .....	61	50,00	10	8,20	50	40,98	1	0,82	122	100
Tercero .....	24	43,64	5	9,09	23	41,82	3	5,45	55	100
Cuarto .....	20	62,50	6	18,75	6	18,75	—	—	32	100
<i>Total</i> .....	559	64,18	21	2,41	275	31,57	16	1,84	871	100
No consta curso de la carrera.	3	60,00	—	—	2	40,00	—	—	5	100
<i>Total general</i> .....	562	64,16	21	2,40	277	31,62	16	1,82	876	100

**RETRASO EN LOS ESTUDIOS**  
**Curso 1972-73. Enseñanza oficial**  
**(SEGUN UNIVERSIDADES)**

*(Continuación)*

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje

**UNIVERSIDAD DE SANTIAGO**

Primero .....	1.624	40,11	—	—	1.275	31,49	1.150	28,40	4.049	100
Segundo .....	1.005	48,95	103	5,02	723	35,22	222	10,81	2.053	100
Tercero .....	853	46,13	113	6,11	723	39,10	160	8,66	1.849	100
Cuarto .....	596	43,70	76	5,57	591	43,33	101	7,40	1.364	100
Quinto .....	389	43,17	70	7,77	378	41,95	64	7,11	901	100
Sexto .....	70	37,84	23	12,43	79	42,70	13	7,03	185	100
<i>Total</i> .....	4.537	43,62	385	3,70	3.769	36,24	1.710	16,44	10.401	100
No consta curso de la carrera.	11	7,38	—	—	123	82,55	15	10,07	149	100
<i>Total general</i> .....	4.548	43,11	385	3,65	3.892	36,89	1.725	16,35	10.550	100

**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

Primero .....	3.004	58,41	—	—	1.317	25,61	822	15,98	5.143	100
Segundo .....	1.111	50,36	116	5,26	828	37,53	151	6,85	2.206	100
Tercero .....	688	45,71	58	3,85	642	42,66	117	7,78	1.505	100
Cuarto .....	521	40,29	51	3,94	584	45,17	137	10,60	1.293	100
Quinto .....	423	40,13	48	4,55	483	45,83	100	9,49	1.054	100
Sexto .....	129	33,42	16	4,15	219	56,74	22	5,69	386	100
<i>Total</i> .....	5.876	50,71	289	2,49	4.073	35,15	1.349	11,65	11.587	100
No consta curso de la carrera.	16	5,93	—	—	234	86,67	20	7,40	270	100
<i>Total general</i> .....	5.892	49,69	289	2,44	4.307	36,32	1.369	11,55	11.857	100

**RETRASO EN LOS ESTUDIOS**  
**Curso 1972-73. Enseñanza oficial**  
**(SEGUN UNIVERSIDADES)**

(Continuación)

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje

**UNIVERSIDAD DE VALENCIA**

Primero .....	3.072	63,24	—	—	1.155	23,77	631	12,99	4.858	100
Segundo .....	1.335	56,93	139	5,93	751	32,03	120	5,11	2.345	100
Tercero .....	1.124	53,04	94	4,44	789	37,23	112	5,29	2.119	100
Cuarto .....	865	50,56	73	4,27	660	38,57	113	6,60	1.711	100
Quinto .....	657	47,44	81	5,85	581	41,95	66	4,76	1.385	100
Sexto .....	186	49,08	22	5,80	148	39,05	23	6,07	379	100
<i>Total</i> .....	7.239	56,57	409	3,20	4.084	31,91	1.065	8,32	12.797	100
No consta curso de la carrera.	34	7,66	—	—	387	87,16	23	5,18	444	100
<i>Total general</i> .....	7.273	54,93	409	3,09	4.471	33,77	1.088	8,21	13.241	100

**UNIVERSIDAD POLITECNICA DE VALENCIA**

Primero .....	421	54,46	—	—	272	35,19	80	10,35	773	100
Segundo .....	52	10,63	9	1,84	374	76,48	54	11,05	489	100
Tercero .....	27	9,61	16	5,69	213	75,80	25	8,90	281	100
Cuarto .....	22	7,51	4	1,37	239	81,57	28	9,55	293	100
Quinto .....	35	16,51	4	1,89	154	72,64	19	8,96	212	100
<i>Total</i> .....	557	27,20	33	1,61	1.252	61,13	206	10,06	2.048	100
No consta curso de la carrera.	10	14,93	—	—	46	68,66	11	16,41	67	100
<i>Total general</i> .....	567	26,81	33	1,56	1.298	61,37	217	10,26	2.115	100

**RETRASO EN LOS ESTUDIOS**  
**Curso 1972-73. Enseñanza oficial**  
**(SEGUN UNIVERSIDADES)**

(Conclusión)

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje
<b>UNIVERSIDAD DE VALLADOLID</b>										
Primero .....	2.219	56,51	—	—	1.155	29,41	553	14,08	3.927	100
Segundo .....	706	52,91	71	5,31	492	36,90	65	4,88	1.334	100
Tercero .....	635	52,02	43	3,55	493	40,41	49	4,02	1.220	100
Cuarto .....	533	55,60	27	2,85	351	36,55	48	5,00	959	100
Quinto .....	420	51,61	28	3,51	336	41,23	30	3,65	814	100
Sexto .....	136	34,30	10	2,59	162	40,92	88	22,19	396	100
<i>Total</i> .....	4.649	53,74	179	2,09	2.989	34,55	833	9,62	8.650	100
No consta curso de la carrera.	5	7,84	—	—	49	84,32	5	7,84	59	100
<i>Total general</i> .....	4.654	53,44	179	2,07	3.038	34,88	838	9,61	8.709	100
<b>UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA</b>										
Primero .....	2.325	52,49	—	—	1.140	25,74	964	21,77	4.429	100
Segundo .....	1.042	47,69	59	2,70	928	42,47	156	7,14	2.185	100
Tercero .....	978	48,92	55	2,75	819	40,97	147	7,36	1.999	100
Cuarto .....	816	49,39	47	2,85	682	41,28	107	6,48	1.652	100
Quinto .....	551	44,94	50	4,08	532	43,39	93	7,59	1.226	100
Sexto .....	258	41,68	27	4,36	289	46,69	45	7,27	619	100
<i>Total</i> .....	5.970	49,30	238	1,97	4.390	36,25	1.512	12,48	12.110	100
No consta curso de la carrera.	10	8,47	—	—	92	77,97	16	13,56	118	100
<i>Total general</i> .....	5.980	48,90	238	1,95	4.482	36,65	1.528	12,50	12.228	100

# Bibliografía.

## NOTAS CRITICAS

NIGEL GRANT: *Soviet Education*, Penguin Books, 3.<sup>a</sup> edic., 1972, England, 190 pp.

En 1972, apareció en la «Colección Penguin» la tercera edición de un pequeño trabajo del profesor Grant (de la Universidad de Edimburgo) sobre el sistema educativo de la Unión Soviética.

Como el propio autor indica se trata de presentar a «vista de pájaro la educación soviética de hoy». El libro está escrito con las impresiones obtenidas por el autor con ocasión de dos visitas efectuadas a la URSS, una en abril del 62 (Leningrado) y otra en abril del 68 (Moscú y Minsk).

Nigel Grant es consciente de las limitaciones de su obra, cosa completamente lógica, pues sólo se trata de dar unas pinceladas de conjunto sin entrar de un modo profundo en los muchos epígrafes que aparecen a lo largo de las 163 páginas de que consta el estudio. La finalidad perseguida está totalmente lograda. La obra comienza con unas consideraciones generales acerca de la población, el territorio y el sistema político de la URSS. Recuerda cómo la Constitución Soviética establece en su artículo 121 «el derecho de todos los ciudadanos soviéticos a la educación y la protección de las lenguas vernáculas». De otro lado, el artículo 123 señala que toda discri-

minación por motivos de raza o nacionalidad es considerada una ofensa castigada por la ley.

Pasa posteriormente al análisis de lo que significó la Guerra Civil y la II Guerra Mundial para la URSS, y se cierra el capítulo con el epígrafe «Educación e Ideología». En él se pone de relieve la conexión de ambos conceptos y se hace una breve consideración acerca de la política de la URSS en materia religiosa (según Grant una mezcla de tolerancia y propaganda antirreligiosa).

En los capítulos II y III aborda las características generales del «Sistema Educativo Soviético». Ante el lector desfilan una serie de aspectos de la organización del sistema educativo.

El sistema de Control Central (que se extiende a todo el país). El sistema de la Ciencia y la Tecnología, el montaje de la Educación Politécnica, el sistema de Coeducación, etc. Más adelante y bajo la rúbrica «Disciplina y Educación Normal» recoge las normas de disciplina a que están obligados los escolares. Analiza asimismo el papel que la familia representa en el sistema educativo a través de los Comités de Padres y concluye con el estudio de los Movimientos Juveniles.

Vamos a examinar brevemente este último punto.

El profesor Grant nos señala la existencia en la URSS de tres movimientos juveniles que colaboran eficazmente en el sistema educativo de la

Unión Soviética. Son éstos: los octubristas, los pioneros y el Komsomol (1).

Tienen los tres varias cosas en común: se trata de grupos donde el alumno entra de modo voluntario y donde la labor que despliegan incide sobre contenidos extraescolares, por ejemplo, cultivo de *hobbies*, representaciones teatrales, labores de artesanía, ayuda en las granjas colectivas, etcétera.

La diferencia entre ellos es de grado; es decir: los octubristas son el escalón primero, los pioneros el segundo y la coronación el Komsomol. La diferencia se manifiesta asimismo en la forma de organización (el Komsomol tiene una estructura formal calcada del Partido Comunista de la URSS) y en la edad a la que entran los escolares. Los octubristas tienen una edad de diez años; los pioneros, de diez a quince, y el Komsomol, de quince a veintiséis.

El movimiento de los pioneros es el más importante ya que sirve de conducto abastecedor de los componentes del Komsomol. Los pioneros deben guiarse por unas reglas de conducta, que forman una especie de código moral. De entre las 11 reglas recogemos las siguientes:

- Regla 1.<sup>a</sup> Amor a la tierra y al Partido Comunista de la URSS.
- Regla 2.<sup>a</sup> Prepararse para ingresar en el Komsomol.
- Regla 3.<sup>a</sup> Ser amigo de todos los niños del mundo.
- Regla 4.<sup>a</sup> Un pionero aprende bien.
- Regla 5.<sup>a</sup> Un pionero ama el trabajo y es cuidadoso de la prosperidad pública.
- Regla 11. Un pionero hace ejercicios físicos y ama la naturaleza.

(1) Forma abreviada de la llamada Liga de la Juventud de las Uniones Leninistas-Comunistas. La palabra Komsomol se obtiene de las primeras letras de las palabras rusas *Kommunistickeskii Soyuz Molodyozhi*.

El siguiente capítulo, el IV, nos presenta una panorámica de la organización escolar rusa desde la preescolar a la enseñanza superior. A través de un organigrama, vemos el camino que lleva al escolar hasta la educación superior. Arrancando de la preescolar (que comprende de los tres a los seis años) continúa por la elemental (de los siete a los once años) para seguir por la llamada secundaria incompleta (de los once a los quince) y secundaria completa (de los quince a los diecisiete) que, una vez cumplimentada, permite el paso a la enseñanza superior. Es el nivel de la secundaria completa el que ofrece mayor gama. En efecto, dentro de la misma, nos encontramos con: Escuelas Secundarias Politécnicas, Tecnicums y otros centros de enseñanza secundaria especializada, Escuelas Técnicas Profesionales, Escuelas Nocturnas de Enseñanza Secundaria General, etc.

Recoge asimismo Nigel Grant los tipos de escuelas especiales existentes en la URSS a las que clasifica en tres grupos: a) Para niños disminuidos (ciegos, sordos, con defectos verbales, subnormales, con disturbios psicológicos y emocionales, etc.); b) Para cadetes de la Marina y el Ejército, y c) Para artes plásticas.

Termina este capítulo con una referencia a los métodos de enseñanza utilizados en la Unión Soviética.

A continuación, examina Grant la educación superior. Como indica el autor, este sector ha crecido de una manera espectacular en la URSS. Las cifras que nos ofrecen así lo testimonian.

En 1914 había en Rusia 105 instituciones de estudios superiores, de los cuales ocho eran universidades (la mayoría de ellas concentradas en las principales ciudades de la Rusia europea), en 1959, el número era de 766, de ellas 40 universidades extendidas por todo el país. El incremento de estudiantes es asimismo espectacular:

127.400 en 1914, 2.150.000 en 1959, 10.700 graduados en 1914, 342.200 en 1959. En el período 1965-1966 el número de estudiantes era de 3.861.000.

Se recogen más adelante los distintos tipos de Instituciones: Universidades, Institutos Técnicos, Colegios Técnicos, Escuelas de Medicina, de Leyes, de Economía, etc. Asimismo recoge los tipos de cursos que se desarrollan, el *currícula* y los grados que pueden alcanzarse y finaliza su análisis con unas consideraciones acerca del desarrollo futuro de la educación superior.

El tema objeto de enfoque en el siguiente capítulo es el del profesorado. En él repasa una serie de puntos: escuelas pedagógicas (en sus varias modalidades), *status* del profesorado, salarios y pensiones y *role* social del profesor.

El capítulo VII y último puede entenderse como una recopilación de lo anterior; su título es bien expresivo «Conclusiones y Comentarios». Hemos entresacado lo que nos parece más interesante.

Para un observador no comunista, el sistema educativo soviético presenta la dificultad de que los patrones y los juicios sobre cuestiones educativas no se aplican en la URSS. El sistema está expresamente diseñado para ayudar a la construcción de una sociedad comunista, y es controlada para esta finalidad por el Estado soviético y el partido comunista. Desde la perspectiva de un observador británico o norteamericano la rigidez del sistema educativo es grande, resultándole extraño la uniformidad de *currícula* y métodos para todos los niños del país.

Destaca Nigel Grant el avance de la ciencia y de la tecnología que a su juicio ha sido fruto de la combinación de dos factores: prácticos e ideológicos. Para el profesor británico, la enseñanza a distancia realizada por las universidades de Moscú y Leningrado

es igual o superior a la famosa Open University de Londres. Igualmente pondera el gran impulso dado a la enseñanza superior y a la promoción de la mujer (un 50 por 100 de los estudiantes que siguen enseñanza superior son mujeres). Por el contrario, no parece compartir la práctica bastante generalizada en las escuelas secundarias soviéticas de utilizar los tests de inteligencia con gran profusión. A su juicio son un instrumento no totalmente exacto (con un error del 5 por 100 al 10 por 100) y que pueden dotar de cierta rigidez al sistema de adscripción de alumnos a los distintos niveles.

Concluye el libro con estas palabras: «Es cierto que el sistema educativo soviético tiene muchos defectos y algunos serios. Pero este tipo de comparaciones no es muy rentable (el autor piensa fundamentalmente en el sistema educativo de su país de origen). El punto principal es éste: en la Unión Soviética la educación es contemplada como un asunto de primerísima importancia y tratada de acuerdo con este planteamiento: ¿Podemos en Gran Bretaña con absoluta honestidad decir tanto?»

Para terminar diremos que el libro contiene una pequeña bibliografía y un glosario de términos educativos rusos con su correspondiente traducción al inglés.

B. A. R.

UNESCO/BIE: *Initiatives en éducation: une esquisse à l'échelle mondiale, 1971-1972*, UNESCO, París, 1973, 1 vol. 123 pp.

La 33 sesión de la Conferencia Internacional de la Educación, celebrada en Ginebra en 1971, estuvo dedicada, junto al estudio de su tema principal, «El medio social de los alumnos y sus posibilidades de éxito en la escuela», al examen de las principales tendencias en el dominio de la educación. La educación preescolar, la situación de

los dos ciclos de la enseñanza secundaria y los medios necesarios para mejorar la competencia del profesorado, fueron las cuestiones consideradas como primordiales por el conjunto de países participantes.

Estos temas constituyen el objeto de la presente obra, que recoge, en cierta manera, las ideas expuestas en el curso de los debates de la Conferencia o en los informes nacionales que cada país había sometido a la misma. Se utilizan, también, los resultados de otras reuniones importantes celebradas durante 1971, en especial los de las Conferencias de ministros de educación de Asia y de ministros de Educación de América Latina y de la región del Caribe.

Los diferentes tipos de establecimientos que, con distintas denominaciones, acogen a los niños antes del período escolar obligatorio tienen en común el hecho de su escasez y el estar, normalmente, abandonados a la iniciativa privada. Existen excepciones a esta regla, Francia y la URSS, por ejemplo, pero, en general, la necesidad de una educación preescolar, como preámbulo esencial a la escuela primaria, no está aún totalmente aceptado. La organización a este nivel es todavía débil y las disposiciones relativas a la formación del personal docente adecuado y el reconocimiento del valor de su actividad dejan aún mucho que desear en relación con otros sectores.

Las investigaciones sobre el niño en edad preescolar se han desarrollado rápidamente en los últimos años, pero la implantación de condiciones de control científicamente aceptables y la explotación de los resultados obtenidos tropiezan con considerables dificultades. Mientras se permanezca en esta situación experimental, a la búsqueda de una definición del papel que cabe asignar a la educación preescolar, los resultados de los programas de investigación no despertarán

todavía interés mayoritario. Esto puede impedir a las autoridades elaborar e implantar programas generales, incluso disponer de la ayuda financiera necesaria para pasar de la fase experimental a la institucional. Se espera, sin embargo, que las presiones nacidas de la industrialización creciente y del aumento de mano de obra femenina se hagan sentir, cada vez con más fuerza, en el decenio de los años setenta. Otro aspecto, que se espera contribuya a su desarrollo, es el interés despertado por este nivel concebido como elemento de educación compensatoria en favor de los niños desfavorecidos.

La enseñanza primaria no fue objeto de una atención especial. No obstante, la introducción de nuevos métodos a este nivel ejerce influencias ineludibles sobre la planificación del primer ciclo de la enseñanza secundaria. Las discusiones sobre su naturaleza abarcan una amplia gama que van desde las clases rurales-agrícolas en los países en vías de desarrollo a la formación técnica general en ciertas regiones de Asia y a la aparición de la escuela media en Europa. La enseñanza general ha ocupado siempre un lugar preferente en el primer ciclo secundario. Sin embargo, su utilidad práctica suscita ahora críticas tenaces.

La fuerte presión para la expansión de este ciclo, las necesidades de una economía en desarrollo, así como la necesidad de satisfacer las necesidades personales, tan complejas, del niño que llega a la edad de la pubertad son las tres principales cuestiones. Según las diferentes situaciones que se presentan en las diversas regiones, las investigaciones y las reformas prestan especial atención a uno u otros de estos factores.

Las dificultades existentes, para poner a disposición de los alumnos de catorce a dieciocho años los locales, equipos y maestros necesarios, han supuesto graves problemas para los

planificadores de la educación. Su tarea ha sido dificultada por la demanda creciente de democratización, los intereses exteriores a la escuela, la madurez superficial de este grupo de edad y las exigencias de elaborar un programa de estudios moderno. Estos problemas han contribuido a la aparición del descontento y la autocrítica. En las zonas rurales, el carácter terminal de este ciclo presenta problemas especiales que han provocado la aparición de soluciones particulares —la política «Ujamaa» de Tanzania, las escuelas «Harambee» de Kenia, las «Barrio» de Filipinas, la «escuela en el campo» cubana, etc.—. En los países industrializados, el perfil de este grupo de edad parece presentar fuertes contrastes con el de sus padres. Las tentativas hechas para responder a las nuevas exigencias han entrañado cambios en la estructura, la organización y la concepción de las escuelas —escuelas polivalentes—. El sistema de selección ha sido fuertemente contestado. La formación profesional es objeto de renovaciones importantes y han aparecido combinaciones de cursos técnicos y preuniversitarios formando un solo conjunto.

La penuria persistente de profesorado cualificado entorpece gran parte de los proyectos e iniciativas adoptados en materia de educación. Entre los problemas que afectan a la formación del profesorado, los más debatidos son la elección de la institución que ha de encargarse de la formación, universidad o centro especializado y la necesaria compensación entre la teoría y la práctica. Por otra parte, la naturaleza de la tarea del docente en una época de gran desarrollo de los medios auxiliares técnicos, de programas centrados en el alumno, etc., exigen esfuerzos de investigación y definición.

Dos apéndices cierran este volumen. El primero contiene estadísticas sobre la educación, elaboradas por la Ofici-

na de estadísticas de la Unesco. El segundo, el informe del debate sobre las grandes tendencias en el dominio de la educación de la 33 sesión de la Conferencia Internacional de la Educación. En su conjunto, la obra constituye una interesante panorámica de los aspectos más descollantes de la situación educativa mundial en los años 1970-1971.

P. de B.

## NOTICIAS DE LIBROS

WINCENTY OKON y BARBARA WILGOCKA-OKON: *El proyecto sobre la evaluación de la idoneidad escolar*, UNESCO, OIE, París, 1973, 37 pp.

La Oficina Internacional de la Educación, con sede en Ginebra, edita unos folletos que, con la rúbrica general de «Experiencias e Innovaciones en Educación», recogen distintos temas de interés en el sector educativo. Recientemente y con la colaboración de los profesores Wincenty Okon y Barbara Wilgocka-Okon (del Instituto Pedagógico de Varsovia) ha editado «El proyecto sobre la evaluación de la idoneidad escolar».

Esta obra, pese a su escaso número de páginas (37), aparece como una contribución esencial a un campo que, si bien estudiado desde hace años, se encontraba falto de una teoría de conjunto.

En el planteamiento de este trabajo se distinguen tres partes diferentes, aunque conexionadas entre sí:

- I. Introducción.
- II. Procedimientos Experimentales y
- III. Ejecución del Proyecto.

Se cierra el estudio con una pequeña, pero bien seleccionada bibliografía y con una hoja cuestionario donde el lector puede recoger su opinión y hacerla llegar a la OIE. Vamos a exa-

minar estos tres apartados y, realizado lo anterior, daremos una breve visión crítica del conjunto.

### I. *Introducción*

El autor empieza por señalar que, como consecuencia de los progresos sociales y los rápidos avances de la ciencia, el hombre se encuentra en la necesidad de reajustar sus planteamientos del mundo educativo de un modo casi continuo.

Para ilustrar lo anterior, indica cómo de acuerdo con los patrones clásicos de la enseñanza preescolar «únicamente abarcaba el desarrollo social, emotivo y físico del niño»; hoy en día se ha puesto de relieve que, además de lo anterior, es necesario «dar especial relieve al desarrollo cognoscitivo del niño, a su capacidad de formar conceptos, de adquirir hábitos de expresión oral y de familiarizarse con procesos de reflexión».

La investigación sobre el tema de la idoneidad escolar tiene para el profesor Okon una doble vertiente; de un lado, la evaluación de la preparación escolar en un muestreo representativo de niños polacos, y de otro, la evaluación anual de la preparación escolar en cualquier niño, seis meses antes de su ingreso en la escuela.

Expuesto lo anterior, se examinan las distintas teorías que se han esbozado acerca de *la idoneidad* —es decir: el conjunto de factores que hacen apto a un niño para ingresar en la escuela.

El profesor polaco repasa distintos enfoques: el de la suficiente madurez mental del niño para realizar labores escolares (escuela alemana), el de la idoneidad social del niño (escuela de Viena), etc.

A continuación señala cómo las investigaciones sobre la idoneidad escolar empezaron en Polonia en 1931, si bien el tema no se estudia de una manera sistemática hasta 1960.

Pero fue el período 1967-1968 el que le dio un impulso definitivo al estudio científico de la idoneidad.

Con estas consideraciones cerramos el estudio de este primer apartado.

### II. *Procedimientos experimentales*

Dentro de este epígrafe, los autores se plantean un problema de base: cuándo debe el niño comenzar su aprendizaje para ingresar en la escuela.

Ello no puede contestarse *a priori* sin hacer la oportuna investigación que indique el momento más propicio para realizar labores escolares por parte del niño.

La investigación necesaria para esta finalidad se centra en tres cuestiones fundamentales:

¿Cuál es el nivel de idoneidad escolar en los niños de seis y siete años de edad?

¿Cuál es la razón de los éxitos y de las deficiencias en lo que a idoneidad escolar se refiere?

¿Qué relaciones existen entre la idoneidad escolar y las condiciones de vida?

El paso siguiente era establecer la oportuna metodología de la investigación; ésta comprendía tres pasos:

a) preparar un test que determinase el desarrollo intelectual del niño; b) preparar un cuestionario para obtener datos relativos al medio del niño (prestigio social y grado de educación de los padres, el número de personas que constituyen la familia, la posesión de aparatos de TV y radio, etc.), y c) llevar una ficha personal que contuviera observaciones sobre la conducta del niño dentro de un grupo de otros niños de características similares.

El *test* previo se centraba en la capacidad del niño para reconocer objetos, grupos y símbolos, la formación de conceptos matemáticos elementales, conciencia de la relación causa-

efecto y copia de los símbolos de distintos grados de abstracción.

Este *test* (después de varias correcciones) comprendía 44 pruebas, 33 de las cuales eran apropiadas para *tests* colectivos y el resto para las individuales.

Las páginas siguientes recogen el resultado de los *tests*, las diferencias de categoría (es decir, entre medio rural y urbano, entorno social, etc.) y el significado estadístico.

### III. *Ejecución del proyecto*

En esta última parte, se recoge la puesta en marcha de la investigación sobre la idoneidad escolar. En efecto, una vez que el Instituto de Educación de Varsovia terminó su investigación, lo envió al Ministerio de Educación y Ciencia a efectos de que lo realizado a nivel experimental tuviera una escala mucho más amplia. El Comité de expertos reunido a tal fin dio luz verde para que las pruebas se hicieran extensivas a varios centros escolares de Polonia, pero sin darle un alcance nacional, pues, si bien las conclusiones de la investigación parecían útiles, se adoptó una política cautelosa por tratarse de una innovación que afectaba a un gran porcentaje de población.

La obra se cierra con un reconocimiento de la labor desarrollada por las autoridades polacas en materia de educación, al decirse que lo realizado sobre idoneidad escolar no es sino uno de los numerosos ejemplos de innovación que, en el campo educativo, ha introducido la República Popular de Polonia, y concluye con estas palabras: «la divisa *Polonia país de población educada se ve confirmada con hechos de la vida diaria*».

### *Conclusión*

La investigación de los profesores Okon y Wilgocka-Okon es excelente por su campo de acción, modo de planearlo y llevarlo a efecto. Tiene el mérito de que, en pocas páginas, sintetiza

de un modo admirable lo realizado hasta ahora en el sector de la idoneidad escolar.

Sería de gran interés para nuestro país, con una importante reforma educativa en marcha, que estos problemas —por su condicionante del futuro del niño— tuvieran una atención preferente.

B. A. R.

MANUEL ARTIGOT RAMOS: *La Tutoría*, Madrid, ICE de la Universidad Complutense, Instituto de Pedagogía del CSIC, 1973.

He aquí un libro, interesantísimo por un lado, y polémico por otro, que se nos ofrece avalado por la presentación prologal del profesor García Hoz y por las dos entidades solventes científicamente que lo editan. Se trata de un estudio sobre la «tutoría» escolar, pedagógica y educativa, que nuestra vigente reforma en marcha establece. En la primera de esas disposiciones se habla de tutoría en la Universidad; en la segunda, de tutoría en la enseñanza media; en la tercera, de extensión de la tutoría a la EGB; y en la cuarta, de las funciones tutoriales en el Bachillerato.

Una primera lectura de este libro, serio y meditado, de Artigot Ramos nos sugiere este inicial comentario conducente a fijar con precisión los datos de este problema de la tutoría de los alumnos del que el doctor García Hoz, en el prólogo de la obra, dice «que es el que más preocupa en la actualidad dentro del campo educativo». Desearíamos, en primer lugar, que el autor hubiera distinguido entre la función y el funcionario, entre la tutoría educativa y el tutor; porque una cosa es señalar —y Artigot Ramos lo hace irreprochablemente— la importancia y los aspectos de la acción tutelar de las escuelas, en general, sobre los alumnos, y otra decidir a quién

corresponde esencialmente realizar esa función. Nos hubiera gustado, para ello, saber la idea que el autor tiene del educador en general y qué funciones le atribuye dentro de cada uno de los ciclos de nuestro vigente sistema educativo. Finalmente, para no caer en generalidades, utopías o construcciones de ciencia-ficción, necesitaríamos, como simples lectores de buena fe, una más detallada precisión respecto a las actividades del tipo de «tutor» que se destaca en la obra: número de alumnos tutelados en cada caso, aulas, horarios, coordinaciones, deslindes de las funciones de enseñar, educar, tutelar, orientar, etc.

Pero no adelantemos las cosas. Digamos, primero, cuál es el contenido articulado del libro que nos ocupa. Consta, además del prólogo inicial y de una bibliografía final, de doce capítulos (precedidos de una introducción), distribuidos en tres partes: la primera, que trata de «El tutor como orientador personal»; la segunda referida a «El tutor como orientador familiar», y la tercera que estudia «Los contenidos de la orientación».

En la introducción, el autor plantea la «necesidad de la orientación personal» y la estimación de «la tutoría como labor esencial». En la primera parte se pregunta «¿qué es un tutor?»; y señala sus condiciones, la relación entre el tutor y orientador y las características y condiciones de la entrevista del tutor con los estudiantes. En la segunda (a nuestro juicio la más precisa, segura y eficaz), Artigot Ramos estudia «el tutor como orientador familiar» con sus aspectos de la necesaria formación e información de los padres, la adecuada preparación del tutor para ser puente entre el hogar y la escuela, las técnicas de las entrevistas con los padres o tutores de los alumnos, etc. En la tercera parte se refiere a «los contenidos de la orientación», a base de analizar «las situaciones que pueden precisar de

orientación y ayuda personal», desde las relativas al desarrollo físico y salud corporal, en general, hasta las de la vida religiosa, pasando por las del ámbito escolar y familiar, las del área social y profesional y las del tiempo libre.

«Todos los hombres que componen el equipo de un centro educativo no deben hacer necesariamente lo mismo», dice nuestro autor, con una afirmación muy discutible; porque nos parece que, al contrario de ella, todos los hombres que componen el equipo educativo deben hacer lo mismo: *educar*, aunque varíen los puntos de arranque, las direcciones y las metas particulares de cada acción educativa. Las especialidades educativas no se diferencian en tutorías, orientaciones, animaciones, consejos, guías, etc., sino en educación de niños, de adolescentes, de jóvenes, de adultos, de hombres, de mujeres, de normales, de deficientes, de superdotados, de educación escolar o extraescolar, de educación científica, artística, lingüística, filosófica, etc.; y, en cada una de ellas, el educador tendrá que ser formador e informador, orientador, tutor, consejero, animador y guía. Ello no quiere decir que no deba haber, para determinados casos y problemas, gabinetes especializados psicotécnicos, a los que padres y educadores puedan acudir en consulta cuando sea necesario. Si al educador le quitamos, una a una, las fibras de su formación para ser tutor, orientador, animador, consejero, guía, tecnólogo, etc., ¿qué nos queda?

La segunda parte de esta obra presenta otro enfoque de las posibles actividades especializadas de un «tutor» escolar: las de las relaciones entre los centros educativos y las familias, en un doble sentido formativo e informativo. La «orientación a los padres es una tarea descuidada», dice el autor, y «es hoy más urgente que nunca». Dentro del contexto de la educación permanente, cuyo espíri-

tu impregna toda la vigente Ley, la colaboración de la familia es fundamental e indispensable en la obra educativa total, como función substantiva y como función de colaboración con las instituciones escolares. Y el acierto de Artigot Ramos es indiscutible al plantear ese problema, vinculándolo con las posibles funciones del tutor. Que cada centro disponga de personas especializadas para entablar y mantener las relaciones escuela-hogar, mediante comunicación escrita y oral o en visitas *ad hoc*, nos parece excelente; y las previsiones, que nuestro autor señala para el ejercicio de esa función y sus contenidos, revelan un conocimiento profundo de las situaciones y necesidades a que debe atender. Nosotros, quizá, habríamos agregado al apartado que titula «Elementos con que debe contar el tutor antes de dar comienzo a sus actividades» (ya en la parte tercera), en relación con la familia especialmente, la necesidad del indispensable acuerdo con los educadores directos de los alumnos y con el director del Centro (que tienen siempre una función de tutela y de *counseling*, según hemos explicado en nuestro libro *El director escolar ante el nuevo planteamiento de la educación española*).

Una omisión, a nuestro juicio, muy importante, encontramos en esta obra del profesor Artigot: es la forma de tutoría a que alude el párrafo final del artículo 37,3 de la vigente Ley de Educación general en España. Dice así ese párrafo: «En esta tarea (la de la tutoría) se estimulará la participación activa de alumnos de cursos superiores como tutores auxiliares.» Las posibilidades de esa indicación, en nuestro modo de ver las cosas, son inmensas y muy eficaces en todos los niveles del sistema. Existe en los niños lo que se ha llamado «instinto educador»; tenemos la experiencia positiva del viejo sistema «mutuo» de enseñanza, avalado recientemente por la Comisión

Internacional para el Desarrollo de la Educación cuando dice: «Los enseñados, jóvenes y adultos, deben poder ejercer responsabilidades en cuanto sujetos, no sólo de su propia educación, sino de la empresa educativa en conjunto» (véase *Aprender a ser*, Madrid, Alianza-Unesco, 1973, p. 308). ¿Se ha pensado en lo que ganarían la capacidad y la eficacia educativas de los centros docentes, si se fomentara la asociación de cada alumno o grupo de alumnos con otro nivel más avanzado, con un «veterano» de la escuela (utilizando términos de la milicia), que, bajo la dirección y supervisión del educador responsable, orientara y guiara a los nuevos, a los desorientados, a los menos capaces, a los más indecisos, a los tímidos, a los inadaptados? ¿Se ha considerado lo que puede ganar un proceso de aprendizaje si el sujeto del mismo tiene a su lado a un compañero más avisado que le orienta y ayuda a resolver sus dificultades?... Estas son cuestiones que entran en el amplio campo de la tutoría educativa, que es, en definitiva, un aspecto esencial de la educación, una tarea de educadores en el pleno sentido del término a la que puede colaborar el equipo escolar mismo de compañeros y amigos del educando.

J. de V.

GISELA ULMANN: *Creatividad*, Madrid, Ediciones Rialp, 1972, 270 pp.

Una de las novedades más destacadas de nuestras preocupaciones y doctrinas pedagógicas actuales es la que expresa la palabra «creatividad», como manifestación de la personalidad humana individual, como capacidad humana de producción original, como algo que debe y puede cultivarse pedagógicamente en cada sujeto para su más pleno desenvolvimiento y para su más eficaz contribución al bien común. Es decir, que al hablar de «crea-

tividad» no se plantea una cuestión excepcional que solo afecta a sujetos superdotados (como alguien ha podido creer), sino que se refiere a todos los individuos en el sentido que expresa Paul Moore cuando dice «tenemos que tomar muy en serio las primeras manifestaciones de la madurez creadora en el niño y considerar su ausencia como un retraso en el desarrollo».

El tema de la «creatividad», a pesar de su planteamiento reciente, cuenta ya con numerosos trabajos de gran valía, especialmente desde que Guilford, presidente de la American Psychological Association norteamericana, abrió nuevas inquietudes y vías de investigación en 1950, al destacar el hecho de que, en la ciencia y en la industria de USA, faltaban hombres creadores, especialmente si se comparaba con la Unión Soviética, que ofrecía, sobre la experiencia de Norteamérica, una importante superioridad cuantitativa y cualitativa de graduados universitarios. A partir de entonces, los trabajos anteriores de Cleeton, Wertheimer, Angell, Hutchison, Gordon, etc., fueron revalidados y continuados; surgieron varios congresos sobre el tema específico de la creatividad y se produjo una copiosa bibliografía, sobre todo anglosajona. La alemana Gisela Ulmann, deseando ofrecer a su país un informe de conjunto acerca de las investigaciones sobre la creatividad, aumenta esa bibliografía con la obra que comentamos ahora y que la editorial Rialp, S. A., en versión española, pone a disposición de los estudiosos de nuestra área lingüística.

El libro, que es una auténtica puesta al día del tema de la creatividad, comprende los siguientes grandes capítulos:

- I. Los inicios de las investigaciones sobre la creatividad.
- II. Teorías acerca de la creatividad.
- III. Identificación de la creatividad e instrumentos psicométricos para detectarla.

IV. Aspectos generales de la creatividad en la vida escolar.

V. Desarrollo y creatividad.

VI. Educación para la creatividad.

Prosigue Gisela Ulmann su trabajo, entrando en el análisis de las teorías acerca de la creatividad. En la actividad creadora del pensamiento —dice— hay que considerar cuatro aspectos: el proceso, el producto, la personalidad y el entorno.

Diversos autores han estudiado los procesos creadores diferenciados en artístico - visuales, artístico - auditivos, artístico-verbales, matemáticos, etc.; pero ya Dewey en 1910, adelantándose a Mac Kinnon (1964), planteó el análisis del pensamiento creador sintético de tipo científico y artístico, a base de considerar que la actividad creativa «inaugura un nuevo camino de solución que nunca antes había sido recorrido», según Woodworth. El gran filósofo de la ciencia, Poincaré, en 1913, seguido después por Wallas, encontraba en esa actividad cuatro momentos: 1) fase de *preparación*; 2) fase de *incubación*; 3) momento de *iluminación*, y 4) *verificación*.

La preparación consiste en el planteamiento de un «problema», que puede ser el choque con una dificultad, el descubrimiento de una «laguna» en las teorías existentes, o de conexiones entre hechos que nunca se habían relacionado. El descubrimiento original de un problema es ya un producto de la creatividad, aunque esté preestructurado en el entorno («flotando en el aire»), como —sugerimos— puede ocurrir actualmente en los procesos creadores de investigación acerca de la etiología, diagnóstico y tratamiento del cáncer.

La incubación es la fase limitada, de un lado, por la hipótesis que acompaña al planteamiento del problema, y, de otra, por el hallazgo de la solución definitiva. Es una fase misteriosa en la que juegan factores inconscientes y subconscientes con estruc-

turas asociadas y globales diversas, actuando a veces de improviso mientras se piensa en otras cosas o durante el sueño. A este propósito, Thurstone propone la hipótesis del «prefocal thinking» (pensamiento precentrado), con ingredientes afectivos, pasos intermedios e interferencias, extrañas a la mera conexión «estímulo-respuesta»; y, en relación con todo ello, se destaca la integración de las teorías del asociacionismo y de la Gestal. Spearman introduce el mecanismo de la «transferencia» que lleva las ideas de unos sistemas a otros hasta llegar a una última posibilidad.

La incubación acaba cuando surge la chispa de la iluminación, el *jeureka!* del hallazgo que se concreta en el «producto creativo», la idea nueva captable y comprensible para los demás. Esa idea, para que pueda considerarse «creativa», ha de ser nueva, valiosa, verdadera y útil.

La verificación es la última fase del proceso creativo, en la que se constata si las ideas presentadas como creativas cumplen los antedichos criterios de valoración.

Resumiendo la investigación sobre proceso y producto, dentro del método general de enjuiciamiento, está la de enjuiciamiento de la personalidad a base de cuestionarios como el DRS («differential reaction scale») elaborado por Gough en 1962.

Aparte de los métodos de enjuiciamiento, están los psicométricos, y la primera advertencia respecto a ellos es, como dice Cruschfiel, que de lo que se trata es detectar, en la masa general de la población, la capacidad instantánea de pensar creativamente. En general, se trata casi siempre, por motivos de practicidad, de tests colectivos. Autores como Bellak se inclinan por un único test general de creatividad que mida el «factor-g» o lo que Crutchfield denomina habilidad general («master-thinking-skill»). Sin embargo, hay serias dudas sobre si un

sólo test basta para medir la creatividad general, a lo que se opone tratadista de tanta autoridad como Guilford.

En primer lugar, se habla de tests de capacidad de pensamiento (para la creatividad científica) y tests de percepción (para la creatividad artística). El libro que comentamos enumera, seguidamente, los principales tests de pensamiento por orden cronológico de aparición hasta llegar a la batería de tests para la creatividad de Guilford en 1964, con sus modificaciones, y la formulación definitiva de Goldman.

Después, Gisela Ulmann se refiere a los tests de percepción, especialmente test de tipo «proyectivo», como el de Welsh, el Rorschach y el TAT.

Con esto podríamos decir que termina la primera parte del libro, a la que sigue otra de aplicación, interesantísima, sobre «aspectos generales de la creatividad en la vida escolar». La primera preocupación en este aspecto ha sido la de investigar si hay correlación—y de qué clase—entre inteligencia y creatividad, llegándose a la conclusión de Burt (1962), según la cual, si empleáramos para calibrar la creatividad de los escolares solamente los tests de inteligencia, el 70 por 100 de los alumnos muy creativos quedaría fuera de la selección. Ello viene a confirmar, una vez más, que la creatividad tiene muy poco que ver con el IQ y con los superdotados mentales, pues hay alumnos muy inteligentes y poco creativos, muy creativos y poco inteligentes, muy inteligentes y muy creativos, poco creativos y poco inteligentes. Parece que inteligencia y creatividad se funden en los niños con el «talento» en el sentido más moderno de la palabra, que no equivale simplemente a alto nivel mental. El alumno creativo presenta fuertes dificultades de disciplina dentro del aula y no es fácilmente sometible a las normas vigentes y a la rutina escolar, ha dicho Guilford. Los niños especial-

mente creativos intentan trabajar solos y de manera independiente; son reconocidos como tales por sus compañeros a partir de cierta edad; suelen destacarse en los tests sociométricos; ponen en apuros al profesor al hacerle preguntas de difícil respuesta o al dar respuestas inesperadas. Lo cierto, lamentablemente, es que hasta ahora no disponemos de tests de creatividad por edades (como en la determinación de la edad mental) que nos permitan formular «edades de creatividad».

Dejando a un lado la cuestión de conexiones entre creatividad y rendimiento, muy problemática, el libro trata de la interdependencia entre creatividad y desarrollo, poco estudiada. ¿La creatividad es heredada o adquirida? ¿Qué formas adopta el comportamiento creativo a lo largo del desarrollo del individuo? Parece que «el niño posee absolutamente las condiciones que se requieren para comportarse creativamente, y que esa creatividad puede fomentarse por medio de determinadas condiciones que, cuando son adversas, la desdibujan y la pierden. Es decir, que una actitud creativa en un niño pequeño no desemboca necesariamente en una capacidad creativa superior de adulto. Hay, pues, una pedagogía de la creatividad, que consistirá en investigar y aplicar los estímulos más adecuados para que la creatividad incipiente del niño continúe perfeccionada a lo largo de toda la vida. O sea, que se puede tratar de una educación para la creatividad», como lo hace Gisela Ulmann en la última parte del libro. Así, el nuevo ideal de la educación es la «personalidad creativa».

La mayor parte de los tratadistas opinan que «a través de todas las asignaturas puede desarrollarse el pensamiento creador». Por otra parte, se cree que una postura hipercrítica frena la capacidad creativa. En otro aspecto, se recomienda que el niño pue-

da escoger por sí mismo su actividad; que en los procesos de aprendizaje se introduzcan actividades de tiempo libre; que el niño no tema expresar sus ideas propias; que las fantasías y ocurrencias del niño, disparatadas en apariencia, sean aceptadas con benevolencia por el educador, huyendo de calificarlas prematuramente de «falsas»; que el alumno tenga oportunidad de someter a prueba sus ideas, mental y manualmente, incluso lúdicamente.

Se estima que la actividad en grupo, frente a la individual, favorece la creatividad, pero dejando en libertad a los alumnos para continuar el proceso conjuntamente o por separado. Osborn en 1953 publicó su libro *Applied Imagination*, en el que dio a conocer su técnica del *brain-storming* para la estimulación del pensamiento creativo, perfeccionado más tarde por Parnes y Meadow, Youtz, Moore, etc. Lógicamente, se ha llegado a decir que: «la enseñanza debería proceder de tal manera que los alumnos tuvieran la oportunidad de descubrir hechos por sí mismos, realizar, provocándolos, determinados fenómenos, y proseguir sus reflexiones con autonomía». Y se discute la mejor disposición y aplicación de los medios didácticos para el cultivo de la creatividad; por ejemplo, Torrance (1966) ha trabajado en libros escolares, cintas magnetofónicas, etc., que, al final de cada exposición, permitan a los alumnos seguir pensando por su cuenta.

En resumen, se trata de un gran libro que, a pesar de su carácter eminentemente técnico, se lee casi con apasionamiento, sintiendo las ganas de sumarse personal y activamente a las investigaciones que conduzcan a la mejor educación de la capacidad creativa, de la personalidad creativa, tan necesaria, en general, a la sociedad humana y más en tiempos de crisis, de rectificaciones y de cambios.

J. de V.

LUIS MILLET: *La agresividad*, Madrid, Studium, 1973. 140 pp.

El hecho psicosocial de la agresividad humana preocupa grandemente a psicólogos, sociólogos, pedagogos y políticos y, en realidad, a toda persona culta cuya diferenciación esencial de la que no lo es consiste, probablemente muchas veces, en el rechazo de la violencia como medio de dirimir cuestiones y contiendas. La agresividad se opone a la convivencia humana pacífica y se contrarresta con lo que se ha llamado «formación convivencial» para «el comportamiento dinámico de personas en pos de la paz y de un mundo mejor».

Luis Millet, fundador y director del Instituto de Psicología de Grenoble que, vivencialmente, ha pasado por diversos medios sociales, acomete en este libro el tema cuyo esclarecimiento tanto puede ayudar a los hombres a superar esos impulsos de violencia privada y pública que, en vano, intentan reprimir hasta ahora los códigos penales y los «edictos de paz pública y perpetua». La obra se desarrolla a lo largo de una Introducción y tres partes: la primera, sobre la agresividad en general; la segunda, acerca de los odios homicidas, los celos-vidia, la venganza, la desesperación, las guerras y la tiranía; la tercera, referida al amor, que convierte al mundo en «máquina de fabricar dioses».

Dedica la Introducción a definir el concepto de agresividad, como «ataque inesperado y violento en el que cada adversario acusa al otro de ser el agresor». Y no se trata, solamente de guerra entre naciones, sino de manifestaciones, de «lucha de clases» y de relaciones humanas, incluso íntimas: amigos, parientes, esposos, además de los casos de conflictos particulares por un aparcamiento, por un lugar en la fila, por una reacción de antipatía personal, por un choque de intereses encontrados. Y, en todos los

casos —agrega—, hay un fondo de debilidad, de miedo, de angustia, de las que se sigue la violencia, como opinan Platón y Buytendijk y se demuestra en el personaje central de la novela de Simenon *Los anillos de Bicetra*. La psicología actual —añade— no es negra ni rosa; permite explicar lo horrible como lo sublime; y, en este caso concreto, permite aislar la agresividad y sublimarla para que se transforme en fuerza positiva.

En la parte primera, empezando por observaciones sobre la psicología animal, acota más el campo y concluye que la agresividad no es la lucha entre animales de especies diferentes, motivada por necesidades alimenticias, sino «el instinto de combate del animal y del hombre dirigido contra su propio congénere». Frente a aquella teoría de que ese instinto sólo se comprobaba en las ratas y en los hombres, Millet afirma que ninguna especie está desprovista de agresividad, ni siquiera las que calificamos de domésticas, y cita, en apoyo de su opinión, las aportaciones de la escuela de Konrad Lorenz en más de trescientas páginas de ejemplos. Parece, de acuerdo Lorenz con Darwin, que el instinto de agresividad animal asegura la dispersión de las especies y, por tanto, su subsistencia en territorios reservados, y, además, en cuanto agresividad entre machos rivales, favorece la selección natural de los más fuertes. Todo es sencillo en el animal —explica—; la pura agresividad es siempre una fuerza elemental que va derecha contra el otro para defender un espacio vital limitado y que queda suprimida en la frontera de ese espacio. Es mucho más fácil amar a distancia que de cerca. En estado bruto, nuestro antepasado remoto era un animal terco, pero no malo, atento a precaverse del mal, pero sin intenciones de causarlo a otros; no tenía ni el sentimiento de venganza ni el dolor de la injuria. Pero hay que recordar a

Rousseau en su *Discurso sobre la desigualdad*: todo nace perfecto de manos del Creador, y todo degenera en manos de los hombres; al salir de aquel estado bruto, el hombre complica los deseos y las fuerzas animales y el mero instinto de agresividad se convierte en fuente de dominación y servidumbre, de guerra y treguas, de envidias, venganza y despotismo. Una primera manifestación de esos males es la que se da en algunas personas, diferentes de la de todos los animales y de la mayoría de los hombres: esas personas matan por matar. Hay *homicidas utilitarios*, que no descargan el golpe sino sobre seguro, y *homicidas puros* que ni siquiera saben por qué matan, que quieren lograr una especie de placer dando muerte a la víctima. Sobre esa distinción de Etienne de Greef, nuestro autor se pregunta si existe el homicida esencial, si el impulso homicida irresistible constituye la esencia del hombre. Y, con un optimismo consolador, que nos libera de una gran angustia, concluye, a base de experiencias y opiniones diversas y documentadas, que el homicidio esencial es un tipo, pero no una condición esencial humana. Seguidamente estudia otros casos de agresividad humana en la realidad y en las creaciones literarias para explicarlas por «la desgracia suprema de no ser amado» y la desesperación de la soledad, que tanto pueden llevar al asesinato como al suicidio, y que, combinado con el estado social paradójico de aglomeración y vacío, que hace a veces decisivos los pretextos más absurdos o superficiales (comunicado de Ems, asesinato de un archiduque), dan lugar a las guerras, según la sociología de la guerra o *polemología* de Bouthoul. Recuerda a este propósito las doctrinas de Storr, en su obra *L'agressivité nécessaire*, sobre la intolerancia del hombre, como de todos los animales, para la superpoblación, para la congestión del cuerpo social, y

la crueldad inconsciente generada por el anonimato despersonalizado de la masa, con su cortejo de destrucciones de las guerras modernas (por el napalm, las bombas de fósforo, los megatones, etc.).

J. de V.

M. V. GORDILLO: *La orientación en el proceso educativo*. Ediciones de la Universidad de Navarra, Pamplona, 1973. 324 pp.

En otro lugar y ocasión hemos destacado la valiosa contribución que la Universidad de Navarra viene aportando a lo que podríamos llamar «pedagogización» de los estudios superiores de nuestro país, que es tanto como decir a la educación de nuestra juventud selecta. Un ejemplo más de esa contribución es el libro que ahora comentamos de la doctora Gordillo Alvarez-Valdés, que lleva un prólogo del profesor Víctor García Hoz.

Empieza el libro con una Introducción en la que se expone la necesidad de la orientación; la legislación vigente en España a este respecto, y la extensión y conflictos de esta actividad, que se incluye actualmente entre las educativas para mejorar la calidad del proceso educacional.

Sigue una primera parte, con tres capítulos, que estudian las diversas interpretaciones del concepto «orientación» (psicoanalítica, conductista, existencialista, ecléctica, etc.); la necesidad de la comunicación en el proceso orientador y las dificultades de esa comunicación en la relación personal docente-discente.

Y una segunda parte, con otros tres capítulos, trata de la práctica de la orientación educativa, refiriéndose a los elementos personales de la orientación y a la entrevista con sus técnicas. Como dice el prologuista, el libro ofrece dos vertientes interesantísimas: la vertiente teórica, y la vertiente de

aplicación al quehacer concreto de la educación.

En la Introducción, presenta una especie de resumen histórico que coloca los orígenes del problema en el año 1895, con su tendencia profesional, reforzada con los movimientos en pro de la higiene mental, de Clifford Beers, y continuado, entre otras cosas, por los servicios de asesoramiento por medio de *tests* a los «veteranos» para adaptarse a las situaciones de la postguerra. Y señala su evolución en la legislación española, desde la Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953 hasta la actual, que establece los servicios de orientación educativa, primero profesional y después personal y escolar, como parte integrante del proceso educativo.

La doctora Gordillo estudia el conflicto entre conceptos: orientación y psicoterapia, orientación y enseñanza, orientación y educación, para terminar afirmando que la orientación es una parte de la educación. Esta, como formación e información general del educando, desenvolvimiento de capacidades y situaciones del alumno en su mundo, y aquélla, como camino y meta concreta hacia donde proyectar las posibilidades de ser y de obrar del discente.

Estudia ampliamente el concepto de «orientación», según los enfoques de Patterson, y los objetivos de la orientación: cambio de conducta, salud mental, resolución de problemas, desarrollo personal, toma de decisiones, etcétera, y dedica una atención especial al enfoque centrado en el cliente, «orientación no directiva» o «rogeriana» que llevará a una eficaz posibilidad de auto-dirección. Como consecuencia de todo, define la orientación educativa como «un proceso educativo individualizado de ayuda al educando en su progresiva realización personal, lograda a través de la libre asunción de valores y ejercido intencionalmente por los educadores, en situaciones di-

versas, que entrañen comunicación y la posibilidad» (p. 106).

Un capítulo de especial interés es el dedicado a la entrevista como elemento fundamental de la orientación: sus factores, sus dificultades, sus técnicas, su estructuración, sus etapas y su evaluación.

Concluye el libro con unas afirmaciones que consideramos profundamente aleccionadoras para comprender y realizar la actividad orientadora: «La orientación es la concreción individualizada de la educación, lo cual no implica que deje de ser educación, sino que es una parte de ella, un modo de realizar la tarea» (pág. 290). «Una de las tendencias de la ciencia de la educación hoy, es revitalizar la enseñanza, hacer que los contenidos que se estudian tengan un significado personal para el alumno, que la enseñanza en el aula no sea algo ajeno a la vida.» «Creemos que la orientación de los alumnos forma parte de la misión de todo profesor, en cuanto que es educador, por ser la orientación una parte de la educación. La formación básica del profesor orientador es la que se debe exigir a todo educador. Un 95 por 100 de los alumnos sometidos a un cuestionario *ad hoc*, en distintos cursos y centros, ha manifestado la necesidad de ser orientados especialmente en cuestiones relativas al estudio. Este dato confirma la hipótesis de que es al profesor a quien corresponde, por propia naturaleza, la orientación de sus alumnos. Si afirmamos que la relación personal es el fundamento de la orientación, de un modo lógico se deduce que es al profesor-educador a quien corresponde esa orientación educativa (en su aspecto intelectual o escolar y personal). La existencia de especialistas en el centro escolar (psicólogo, médico, etc.) resulta de gran ayuda, siempre que su función se delimite como consultiva y no de intervención directa con

alumnos, excepto en determinados casos que así lo requieran.»

Creemos que se trata de un libro muy provechoso para toda clase de educadores.

J. de V.

## LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

J. M. MORENO: «D. Andrés Manjón y el futuro de su pedagogía: Homenaje al creador de la Escuela Activa española en el cincuentenario de su muerte». Revista *Didascalía*, número 37, diciembre 1973.

Manjón fue en su presente un pedagogo con éxito, su didáctica se adelantó al movimiento de la escuela activa. ¿Pero tiene futuro la pedagogía manjoniana?

Existe una corriente de opinión que afirma que Manjón no elaboró una pedagogía propiamente dicha, sino un estilo pedagógico. Toda pedagogía se construye merced a la aportación de dos líneas de fuerza: la línea teórica de los principios y la línea práctica de las realizaciones metódicas. En Manjón, hay evidentemente teoría y práctica pedagógica. Lo que acontece es que se ha acentuado excesivamente la línea práctica y se ha insistido menos en su teoría.

Para Manjón educar es cultivar y desarrollar los gérmenes de perfección física y espiritual. Hay en él una obsesión constante por lograr el hombre perfecto. Este concepto está fuertemente relacionado con la idea contemporánea de la educación permanente y ofrece una respuesta positiva a muchos de los defectos de la sociedad actual, consumismo, masificación... La simple enumeración de las cualidades que Manjón señalaba que había de reunir la educación, pone de manifiesto la vigencia de su concepción en nuestros días y en el futuro. La educación, según él, debe ser: una, inicial, integral, gradual, continua, pro-

gresiva, tradicional, nacional, orgánica, convergente, sensible, moral, religiosa, libre, artística y manual.

RICARDO DIEZ HOCHLEITNER: «La familia, base de la educación». Revista *La Educación hoy*, núm. 10, 176, noviembre 1973.

El sistema educativo del futuro se apoya en dos instituciones. Una, es el tradicional centro educativo, actualizado y renovado; otra, es la institución educativa familiar.

El aula familiar es una modernización, no una innovación o invento. Puede considerarse como la sustitución de las clásicas bibliotecas y salas de estar por un espacio abierto donde se pueda realizar realmente la tarea educadora de todos los miembros de la familia, donde encontrarán todos los medios tecnológicos adecuados. Es un instrumento que ayuda a organizar unos estudios más informales. Ese aula familiar tiene que ser diseñada desde el punto de vista arquitectónico, donde se pueda, como un espacio abierto, en el que se realice la autoformación del individuo apoyado en el criterio, el calor y la actividad familiar.

La mujer está asumiendo plenamente, obligada por el abandono del padre, la función de educadora total; pero esta función educadora no es de la madre, sino de la pareja indisoluble que tiene ese deber. El padre tiene que tomar conciencia de este hecho y la sociedad ayudarle.

Se prevé que antes de cinco años se tendrá conciencia de este problema y que no pasarán diez años sin que se esté extendiendo la fórmula del aula familiar.

JIM MCLORMICK: «La simulación y el juego como método de enseñanza». Revista *La Educación hoy*, vol. 1, número 10, noviembre 1973.

Decía P. Twelker que «la simulación es un medio para dejar que los

estudiantes experimenten con cosas que, de otra forma, permanecerían más allá de su imaginación, un medio para practicar libremente destrezas sin desconcertarse y, quizá todavía, poder descubrir aspectos profundos de problemas que actualmente afronta la humanidad».

La simulación es para las materias liberales lo que los experimentos son para los científicos. Puede proporcionar una situación de laboratorio, donde el alumno tenga la oportunidad de llegar a una conclusión, realizando una investigación con la ayuda de otros estudiantes. A menudo, el juego académico se asocia con la simulación, pero no llega a identificarse. La diferencia principal es que, en los juegos, se acentúa la competencia entre los participantes y su propia estructura induce a producir un ganador.

La construcción de modelos concretos de simulación se desarrolló, sobre todo, a partir de los últimos años de la década de los setenta, J. L. Taylor, Armstrong, Tomsey, para la formación del profesorado. R. Walford lo incorporó en 1969 a la enseñanza en las escuelas secundarias de las islas Británicas.

JEAN CAPELLE: «Calidad y demanda social, dilema de la Universidad». Revista *La Educación hoy*, núm. 10, 176, noviembre 1973.

### *Los postulados*

La elevación del nivel de vida, la difusión de la información en todos los medios y el *boom* económico de la postguerra, han provocado una mayor amplitud de las ambiciones educativas. La evolución de la enseñanza secundaria ha sido la primera traducción de esta demanda, los canales tradicionales de postprimaria han dado cabida a un ciclo medio polivalente, seguido de un ciclo secunda-

rio que permite, generalmente, el acceso a la Universidad. Paralelamente, una proporción creciente de diplomas de secundaria han pasado a la enseñanza superior.

La situación de la enseñanza superior es confusa y la distinción entre los términos postsecundaria y universitaria no es clara. Existen enseñanzas típicamente universitarias ubicadas en instituciones extrauniversitarias y, a la inversa, enseñanzas de nivel subuniversitario incorporadas a las universidades. Únicamente puede hacerse una distinción precisa entre enseñanza superior larga (ESL) y enseñanza superior corta (ESC). Se caracteriza la primera por la existencia de un primer ciclo de carácter general, más exigente que la secundaria, y la segunda, por su enfoque eminentemente profesional y práctico. La universidad clásica se resiste a acoger la ESC; la nueva universidad global o «comprehensiva» la admite. La apertura provoca reducción de las condiciones de reclutamiento y desemboca en complejos de enseñanza postsecundaria, «multiversidad», la universidad de masas...

### *Democratización de la enseñanza superior*

En la universidad clásica, la estructura social, fuertemente jerarquizada, aseguraba un *reclutamiento* social polarizado. Posteriormente, el sistema de becas aportó un correctivo con la promoción de los más dotados de los medios populares. Recientemente, la introducción del principio de igualdad de oportunidades intenta la aproximación al ideal de la democratización de la enseñanza superior. Sin embargo, contra lo esperado, se ha mantenido la desigualdad de los resultados escolares y, en consecuencia, la imposibilidad de realizar la proporcionalidad social en la universidad. La desigualdad de aptitudes se manifiesta muy pronto y no está claramente determi-

nada la parte que la herencia y el medio ambiente tienen en este resultado. Esta situación ha sido criticada por algunos sociólogos, que sitúan al mismo nivel lo que llaman elitismo del mérito y el elitismo por el nacimiento.

El problema de la *selección* a la entrada de la enseñanza superior es fuertemente contravertido. El acceso, en realidad, no es nunca del todo libre, se le precede desde el nivel de secundaria, de una selección más o menos severa. Es interesante anotar que, aunque la selección es contestada en nombre de la democratización, su ausencia favorece principalmente a los menos dotados de los medios sociales favorecidos.

En cuanto a la democratización de las relaciones entre ESL y ESC, se aprecia que la diferencia de prestigio entre ambas empuja a la segunda a intentar alinearse con la ESL, en detrimento de su carácter más profesional.

### *La calidad*

Es un concepto difícil, oscurecido por numerosas definiciones. De cualquier forma que se la defina, lo evidente es que la calidad no admite generalización. El intento de generalización lleva a la mediocridad. Como principales obstáculos para la calidad deben citarse: el igualitarismo por la nivelación, el crecimiento sin medios y la distribución de los diplomas sin los empleos correspondientes.

### *Condición de una conciliación entre la ampliación de base social y la calidad*

Para que exista una conciliación entre el crecimiento de la enseñanza superior y la calidad, es requisito indispensable que este crecimiento sea dirigido y clarificado. Esto debe reposar sobre un cierto número de princi-

pios: Debe proseguirse la política de igualdad de oportunidades. El flujo de los alumnos debe ser objeto de una regulación clarificada por una información y evaluación conveniente. Los establecimientos de ESC deben ser autónomos a fin de responder mejor a su finalidad; el paso desde ellos a la ESL debe ser excepcional, como forma de continuidad escolar, y normal, por la vía de la educación continua. Y, por último, hay que desarrollar las relaciones entre las instituciones de enseñanza superior y las empresas (facilitar la sucesión de períodos de actividad profesional y períodos de actividad escolar, desmitificar el diploma, valorar los quehaceres profesionales y reconocimiento del mérito).

RENE SAZERAT: RDA: Un système original d'orientation». *L'Education*, número 184, 4 de octubre de 1973.

En la República Democrática Alemana, un 90 por 100 de todos los niños comprendidos entre los seis y los dieciséis años asisten a la escuela unificada de diez años de duración. El elemento que confiere originalidad al sistema, aquel que permite, a partir de los dieciséis años, una orientación rigurosa positivamente fundada, es la estrecha unión entre la escuela y la empresa, fábrica o cooperativa agrícola, según la localidad.

Esta unión se instaura desde el cuarto año de la escuela de diez años, en donde la hora semanal de taller de los tres años precedentes se dobla y en donde se dispensan en la escuela las primeras nociones de técnica y de construcción, de hierro, de plásticos, de teoría y de práctica de la agricultura. La empresa (que de todas formas, desde el comienzo, subvenciona la escuela, facilita las excursiones, la práctica de los deportes, etc.) interviene proporcionando las herramientas, el equipo didáctico.

A partir del séptimo año de esta enseñanza, cada alumno pasará un día a la semana, durante cuatro años, en una fábrica o en una cooperativa agrícola.

Finalizada la escuela de diez años, los escolares alcanzan el primer nivel de orientación. Esta se lleva a cabo después de discusiones con los interesados, con los representantes de la escuela, de la empresa y de la sección escolar del consejo local. Un 85 por 100 de los alumnos continuarán un aprendizaje de dos años, generalmente en la empresa en que estuvieron anteriormente. Después podrán, si se sienten capaces, acceder a la escuela técnica y de allí, eventualmente, a la universidad, o contentarse con proseguir su perfeccionamiento en las «academias de empresa».

Solamente un 10 por 100 de los alumnos continuarán hacia el bachillerato que les abrirá el acceso, después de dos años, a la enseñanza superior. Durante estos dos años, todavía en la enseñanza secundaria, el programa de estudios se compone de disciplinas de enseñanza general y de cuatro horas semanales de teoría aplicada a la ciencia y la técnica.

Todo estudiante que accede, provisto de su bachillerato, a la enseñanza superior, tiene asegurado un puesto de trabajo a la salida. Salvo raras excepciones, la naturaleza de este puesto se determina desde el principio, porque es entonces donde se sitúa el segundo nivel de orientación: el ordenador del Instituto pedagógico de Magdeburg envía quincenalmente a todas las escuelas de la República Democrática estadísticas sobre las posibilidades existentes y la situación del empleo en el futuro, lo cual permite que los profesores comiencen a consultar a los alumnos, el año previo al del bachillerato, sobre sus deseos de especialidad; el año siguiente, a la vista de sus resultados, les comunican su orientación probable.

JOSE BOTELLA LLUSIA: «La Universidad española, en la encrucijada». Revista *La Escuela en Acción*, número 10.176, noviembre 1973.

A los cincuenta años de Ortega, a los setenta y cinco de Unamuno y al cabo de un siglo de Giner de los Ríos, las universidades que conocieron y que desearon cada uno han pasado a ser inevitablemente obsoletas.

La universidad gineriana es el lugar donde se forman las clases dirigentes del país en la política, en la administración, en la justicia, en la enseñanza, en las profesiones. La universidad no tiene vida, porque el ambiente tradicional español no ha dejado florecer las ideas. Para Unamuno, por el contrario, la Universidad española tuvo vida y la perdió porque las modas extranjeras fueron desintegrándola; sólo se salvará volviendo a ser auténticamente española, buscando en las Humanidades y en la Filosofía el verdadero quehacer y dejando para otros la investigación y el profesionalismo modernos. En cambio, Ortega estima que la Universidad debe ser, ante todo, el lugar donde se formen buenos profesionales y piensa que ha olvidado otra misión tan importante como la profesional: la de transmitir la cultura.

La crisis de la universidad moderna se achaca a su inadecuación a la sociedad. Los fenómenos que lo han producido pueden reducirse a tres: la diáspora de la ciencia, los medios de comunicación y la aparición de la informática.

Para reconstruir nuestra Universidad es necesario tener en cuenta cuáles deben de ser ahora sus objetivos: por una parte, preparar al hombre para la era de las computadoras; por otra, seguir siendo un lugar de diálogo. Esto parece requerir una universidad de minorías, lo que choca con la exigencia ineludible de una «universidad para todos». El fracaso de la universidad contemporánea estriba en que se quiere unir en un solo lugar dos me-

nesteres total y radicalmente distintos. Hoy día hacen falta dos clases de universidad: una, minoritaria y guiadora, y otra, mayoritaria y expansiva, que deben coexistir en un mismo medio social. La primera parece acercarse a la Universidad de Giner; la segunda, a la de Ortega. Tanto una como otra deberán, además, estar impregnadas del espíritu de búsqueda de la esencia española que Unamuno preconizaba.

J. M. NIETO GIL: «La microenseñanza». En revista *Escuela Española*, número 2.140, octubre 1973.

La microenseñanza constituye un conjunto de técnicas para la formación práctica de los futuros maestros, en las escuelas normales, y para el reentrenamiento del profesorado en ejercicio, surgidas de las investigaciones, en los laboratorios pedagógicos de la Universidad de Stanford (California), de los profesores Allen y Ryan.

Mediante el análisis meticuloso de los métodos de enseñanza y la observación del comportamiento del profesor, se han podido llegar a seleccionar aquellas conductas que favorecen la transmisión de conocimientos y cuáles la entorpecen. Para transmitir estas conductas deseables a todos los aspirantes al profesorado, se ha utilizado la «microenseñanza», consistente en ensayar estas conductas hasta que se conviertan en hábitos con grupos de alumnos reducidos (cinco u ocho).

La forma de corrección, basada en los principios de la psicología del aprendizaje, reduce la importancia de las opiniones y valoraciones del profesor para apoyarse en la moderna tecnología, la televisión en circuito cerrado y el «videotape».

La principal novedad de la microenseñanza radica en la reducción de la complejidad de una clase normal a la de una miniclase de condiciones controladas. Se selecciona, según conven-

ga al ensayo, la edad cronológica o mental de los niños, su procedencia socioambiental, el tema y el área del *currículum*, el momento de la jornada, etcétera. Simplificando estas situaciones, el aspirante puede practicar una destreza determinada cada vez en la miniclase.

Los teóricos de la microenseñanza han individualizado hasta hoy los siguientes comportamientos particulares que han de practicarse para constituir la base de una deseable conducta profesional: Capacidad para sensibilizar al alumno, capacidad para recapitular e integrar conocimientos, saber utilizar el silencio e indicaciones no verbales, saber reforzar la participación, saber encadenar los temas, saber controlar la comprensión, saber hacer preguntas completas, saber hacer preguntas discriminatorias, ser sensible a las reacciones de los alumnos, reunir imágenes y ejemplos, utilizar la técnica de exposición, manejar la repetición programada y, por último, saber suscitar una comunicación completa en la clase.

Estas destrezas no forman una lista cerrada, sino que seguirán añadiéndose otras habilidades magistrales conforme vayan siendo individualizadas y tipificadas.

PURA VAZQUEZ: «Algo sobre educación preescolar». En revista *Escuela Española*, núm. 2.140, octubre 1973.

Pese a la existencia de ciertos principios sobre educación preescolar, que pueden constatarse en las obras de Comenius, Rousseau, Pestalozzi y algunos otros, debe considerarse a Fröbel como el creador de pedagogía preescolar, desarrollada posteriormente por sus continuadores Marejholtz-Bulon, Herwart, Goldsch, Schrafft-Breymann...

En España, la educación preescolar tuvo su origen en las llamadas guarderías, que tuvieron un objeto pura-

mente social para, a través de diversas vicisitudes, llegar a las modernas escuelas maternas, de párvulos y jardines de infancia de hoy, en donde la función de la educación preescolar ha pasado a ser de capital importancia pedagógica y humanística.

Es función de la educación preescolar vigilar y atender el crecimiento del niño y su desarrollo en sentido amplio, procurando que sea sano y armónico. En el método fröebeliano, el jardín, el contacto del niño con la naturaleza, juega un papel primordial, pues permite encauzar la inclinación natural de los niños y su instintiva necesidad de jugar con la tierra hacia un fin educativo y racional.

La base de la educación preescolar es el juego, que nos posibilita el conocimiento de su naturaleza, de sus inclinaciones y reacciones. El lugar en que se desarrolle ha de reunir las mejores condiciones afectivas y de ambiente. El material ha de estar siempre en consonancia con su función. La disciplina será viva y activa y tendrá por base esencial la libertad del niño para seguir una línea de conducta.

OEI: «La teleducación en Iberoamérica». En revista *Plana*, núm. 173, julio 1973.

Históricamente, la teleducación en Iberoamérica surgió gracias a la iniciativa privada —Acción Popular— de Radio Gutatenza, de Colombia, pero pronto, debido a las posibilidades que ofrecía y a las necesidades imperiosas, adquirió un reconocimiento oficial. En la actualidad, estas instituciones están a cargo tanto de la iniciativa oficial como de la privada, predominando el carácter oficial, entre aquellas que utilizan la televisión, y el privado en el campo radiofónico.

Su orientación ha ido evolucionando en forma progresiva. Primeramente se concedió importancia predominante a

los aspectos de producción y emisión, para pasar luego a considerar la problemática de la recepción y centrar últimamente el interés en los aspectos de supervisión y evaluación.

En cuanto a tipos de programas, existen los siguientes:

a) Teleducación supletoria. Su finalidad es llevar un «maestro» a lugares donde no se da la presencia física de éste. Se busca con ello lograr objetivos cuantitativos, por lo que funciona con la mayor semejanza posible a las escuelas tradicionales. Como ejemplo merecen destacarse «Telescuela 7», del Perú, en el nivel preescolar. Escuelas radiofónicas de la Tarahumara, en Arequipa, para el nivel básico; las experiencias brasileñas en el nivel medio, etc. El nivel en que más se ha desarrollado ha sido, quizá, la educación de adultos. La experiencia más importante desarrollada es la de Radio Sutatenza, cuyo objetivo es proporcionar educación integral al campesino adulto. El sistema que emplea es combinado: radio, periódicos, libros, correspondencia, etc.

b) Teleducación auxiliar: Utiliza los medios de comunicación colectiva en forma de servicio escolar, desarrollando en forma sistemática los contenidos de un curso a través de programas diseñados para ser insertados en el contexto de una clase regular. Su objetivo es «cualitativo», al poner a disposición de maestros y alumnos el material audiovisual idóneo para cada contenido. Pueden citarse: «En el jardín de la infancia» (Venezuela), «Chiquilines» (Perú), «Inravisión» (Colombia), «Radio-primaria» (México) y las actividades desarrolladas a nivel nacional en El Salvador.

c) Teleducación complementaria: Trata de completar y actualizar los conocimientos adquiridos. Como ejemplos pueden citarse: los cursos de física y química desarrollados por la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Ai-

res; la «Universidad del Aire» de Perú, los cursos de capacitación del IMSS mexicano, FEPLSM (Brasil) y los programas de formación técnica del Departamento de Enseñanza Audiovisual de la Universidad del Trabajo de Uruguay.

d) Teleducación de extensión cultural: Con las funciones que su denominación indica y cuyo desarrollo hace imposible la enumeración de los principales programas.

MICHEL DEVEAUVAIS: «Problemas de costos y de salidas». En revista *Perspectivas*, vol. III, núm. 3, otoño 1973.

El artículo es un comentario sobre las implicaciones económicas y financieras del informe (*Aprender a ser*) de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación.

El autor mantiene que, por haberse limitado el informe a extrapolaciones cuantitativas acerca de los efectivos y gastos escolares, no ha cuantificado el costo de las estrategias e innovaciones que preconiza. Constatada la contradicción entre las necesidades crecientes de la población en materia de educación y los recursos limitados, hubiera sido preferible subrayar esta contradicción, con las tensiones y crisis que anuncia, en lugar de tranquilizar con remedios inciertos que suponen el riesgo de enmascarar la gravedad del problema, máxime cuando la experiencia de las previsiones de este género no es demasiado alentadora.

Considera que la innovación pedagógica propuesta no parece capaz de modificar, por sí misma, la tendencia al incremento de los gastos de enseñanza. A tal efecto, critica la argumentación del informe sobre la introducción de la enseñanza televisada en Costa de Marfil, citada en él varias veces como ejemplo significativo.

La cuestión del monto y crecimiento de los gastos de enseñanza no puede, en definitiva, plantearse aisladamente. Hay que considerar, por el contrario, las relaciones que mantiene el sistema de educación con los demás campos. En sus relaciones con la economía, consideran como un aspecto esencial el de las salidas profesionales, que sólo se menciona incidentalmente en el informe. La evolución del mercado de trabajo ha desmentido las previsiones de los años sesenta, que hacían aparecer las necesidades de mano de obra calificada tan elevadas, que no podrían ser satisfechas más que al precio de una expansión casi ilimitada de los sistemas de enseñanza. Se ha hecho necesaria una revisión de los conceptos, demasiado simplistas, entonces aceptados, de las relaciones entre educación, empleo y economía. Nuevas investigaciones han llevado a resultados más complejos y matizados. Entiende Deveauvais que la crisis de salidas de titulados tiende a agravarse donde ya existe y a aparecer en los países en vías de desarrollo, donde antes se desconocía. Esta perspectiva es bastante diferente de la ofrecida por el informe.

En otro plano (político), la llamada a la democratización, hecha por el informe, bajo los aspectos de la igualdad de oportunidades y la participación, trae consigo aspectos económicos que no han sido suficientemente dilucidados y que hubieran podido completar las consideraciones del informe y permitido cotemplarlas desde distinta vertiente.

Varios autores: «La enseñanza secundaria, la formación y el empleo». En revista *Perspectivas*, vol. III, número 3, otoño 1973.

La tradicional sección «Elementos documentales» de esta revista está

dedicada al tema de la interrelación existente entre educación, formación y empleo. Todos los jóvenes tienen necesidad de recibir una instrucción general, cada vez más amplia, antes de lanzarse a una formación profesional especializada; sin embargo, la experiencia ha demostrado que, al querer separar completamente la «educación» de la «formación», se obtienen malos resultados. El primer problema que se plantea, pues, al educador es el de concebir y poner en práctica un sistema total, en el que la enseñanza y la formación profesional se encuentren en igual lugar. Pero aún hay más; es necesario también encontrar el medio de establecer una relación más estrecha entre estos dos procesos y el mundo del trabajo. La noción de educación permanente es una respuesta. Es, pues, necesario modificar la estructura y el contenido de la enseñanza de segundo grado, a fin de, por un lado, orientar a los alumnos hacia carreras de su elección y prepararlos para ellas, y por otro lado, para permitir dar nuevas ocasiones de aprender a quienes, después de haber interrumpido sus estudios para comenzar a trabajar, tienen más tarde necesidad de reemprenderlos.

Sven Grave y A. T. Flandre examinan en sus artículos este tipo de enseñanza secundaria de carácter profesional o paraprofesional; el primero, desde un punto de vista histórico, intentando explicar sus orígenes y las razones que motivaron su evolución; el segundo, examinando la situación actual en los países más avanzados y sus perspectivas futuras.

Jan Versluis estudia su especial problemática en los países en desarrollo. Tema éste que se completa con la inclusión de parte del documento «Proyecto de síntesis de los estudios nacionales», preparado por la conferencia ministerial sobre el tema «Infancia, juventud, mujeres y planes

de desarrollo», organizada por la Unicef en Lome (Togo) en 1972.

El estudio se cierra con tres artículos de Chang Min Kee, Juan Jacobo Muñoz e Y. P. Averitcher, dedicados al estudio de este tema en Malasia, Colombia y la URSS.

M. VALEEV: «Securing a high level for the economic education of the masses». En *Soviet Education*, volumen XV, núm. 7, mayo 1973.

Día a día, las exigencias de una adecuada formación económica de la amplia masa de trabajadores soviéticos se hacen más perentorias. Ello es debido al crecimiento de la producción y a la complejidad de las tareas científicas, técnicas y económicas que conlleva la estructura comunista.

La resolución del Comité Central «del Partido Comunista relativa al «Mejoramiento de la Educación Económica del Pueblo Trabajador» pone especial énfasis en el hecho de que, en el momento actual, la formación económica es un importante prerrequisito para elevar el nivel científico de la gerencia y para cultivar la iniciativa creadora de los trabajadores, a fin de realizar las decisiones del Congreso XXIV del Partido Comunista. Al mismo tiempo, la resolución define claramente las vías de promoción de mejoras del trabajo económico y de la formación del personal.

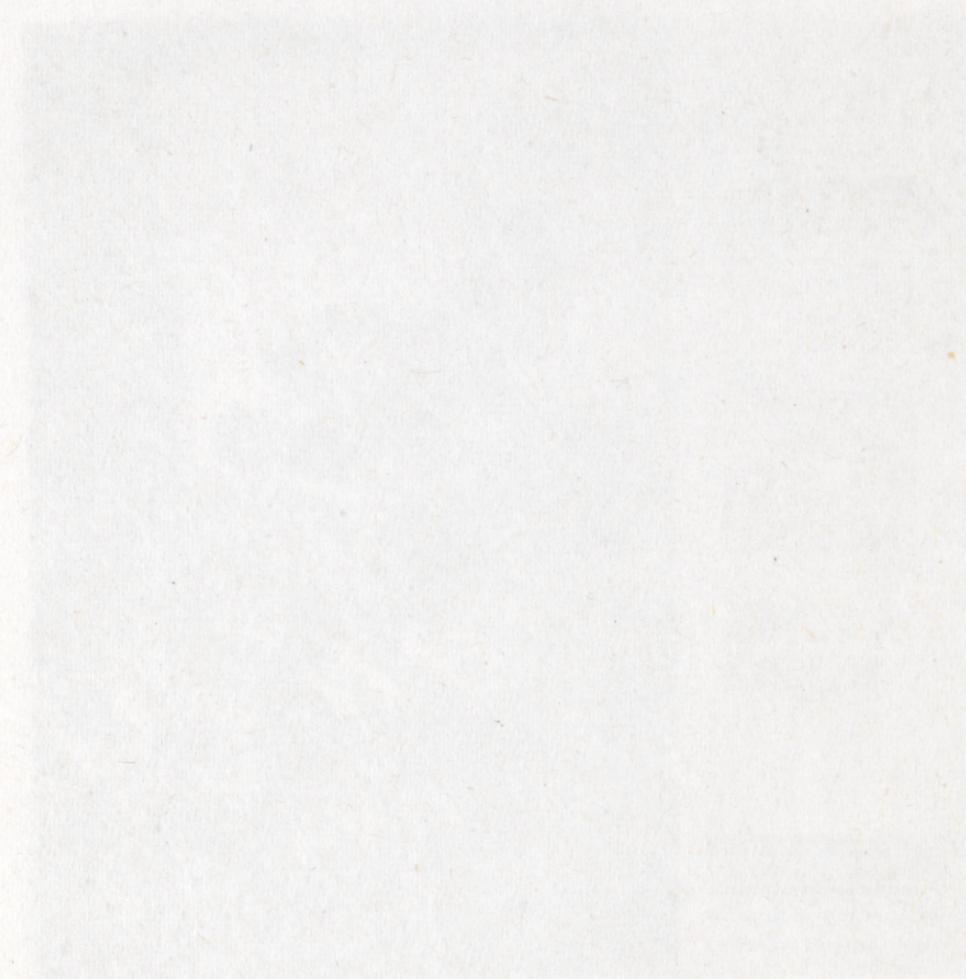
Siguiendo las instrucciones y recomendaciones del Comité Central, se han elaborado planes, principalmente quinquenales, para la educación económica, que apuntan a asegurar un alto nivel en el contenido de esta educación y que suponen grandes obligaciones para los comités y organizaciones del partido, así como para todas las empresas de la República, que no podrán descuidar ni uno solo de los aspectos de la cuestión.

Las organizaciones del partido observan su tarea dispuestas a crear un armonioso sistema de educación económica. Cuanto más completamente se desarrolle, en el pueblo trabajador, la capacidad de creatividad económica

y cuanto mejor se le provea de conocimientos en este sentido, mayor será su contribución al fomento de la producción y al cumplimiento de las tareas señaladas en el IX Plan Quinquenal.

# MONUMENTOS HISTORICOS MUSICA ESPAÑOLA

LIBRO PRIMERO DE LA CORTA DE LOS REYES CATOLICOS  
Y DE LA REINA ISABELA PRIMERA DE CASTILLA  
Y DE LA REINA ISABELA SEGUNDA DE CASTILLA  
Y DE LA REINA ISABELA TERCERA DE CASTILLA  
Y DE LA REINA ISABELA CUARTA DE CASTILLA  
Y DE LA REINA ISABELA QUINTA DE CASTILLA  
Y DE LA REINA ISABELA SEPTIMA DE CASTILLA  
Y DE LA REINA ISABELA OCTAVA DE CASTILLA  
Y DE LA REINA ISABELA NOVENA DE CASTILLA



Impreso en la Imprenta de la Universidad de Madrid  
por D. Juan de la Cruz, impresor de la Real Academia de la Historia  
en el año de 1880



# MONUMENTOS HISTORICOS DE LA MUSICA ESPAÑOLA

- 1.001. LA MUSICA EN LA CORTE DE LOS REYES CATOLICOS.
- 1.002. MUSICA PARA VIOLA DE GAMBA DE DIEGO ORTIZ.
- 1.003. MUSICA ORGANICA ESPAÑOLA DE LOS SIGLOS XVI Y XVII.
- 1.004. MUSICA EN LA CORTE ESPAÑOLA DE CARLOS V.
- 1.005. CANCIONES Y VILLANCICOS DE JUAN VASQUEZ.
- 1.006. MUSICA INSTRUMENTAL DE LOS SIGLOS XVI Y XVII.
- 1.007. MUSICA PARA TECLA DE LOS SIGLOS XVI Y XVII.
- 1.008. MUSICA INSTRUMENTAL DEL SIGLO XVIII.
- 1.009. CANTO MOZARABE.
- 1.010. MUSICA DE CAMARA EN LA REAL CAPILLA DE PALACIO (siglo XVIII).

PRECIO DE CADA EJEMPLAR: 400 PTAS.



Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia  
Ciudad Universitaria. Madrid-3. Teléfono 449 77 00



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA